Kunsterziehung

Ergebnisse und Anregungen

des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901

R. Voigtländers Verlag in Leipzig

Preis: 1 Mark

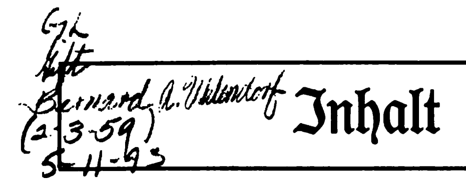
Kunsterziehung

Ergebnisse und Anregungen

des Kunsterziehungstages in Dresden
am 28. und 29. September 1901



R. Voigtländers Verlag in Leipzig
1902



Inhalt

Vorwort

Die Frage der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend in Schule und Haus bewegt immer weitere Kreise. Künstler und Kunstförderer, Schulverwaltungen und Museen, die Lehrer und die Freunde des Volkswohls empfinden, daß der Kunstsinn und die Kunstkraft unseres Volkes nur erblühen können, wenn wir die künstlerischen Anlagen der kommenden Geschlechter wecken und innerhalb der möglichen Grenzen entwickeln. Es ist an der Zeit, daß die Freunde der Sache zu gemeinsamer Aussprache und Verabredung zusammentreten, zunächst für das Gebiet der bildenden Kunst.

In diesem Sinne haben die Unterzeichneten im Frühjahr 1901 zu einem Kunsterziehungstage nach Dresden auf den 28. und 29. September 1901 eingeladen, nachdem der Plan seit Jahresfrist erwogen und vorbereitet worden war. Es schien uns zweckmäßig, zu dieser ersten Beratung noch nicht die weite Öffentlichkeit heranzuziehen, sondern sie auf einen engeren Kreis von Männern zu beschränken, die durch ihre Persönlichkeit und ihre Thatkraft einen greifbaren Erfolg verbürgten und auf Grund der Ergebnisse dem neuen Gedanken in ihrer Heimat weitere Wege zu öffnen und neue Freunde zu sichern versprachen. Wir wendeten uns deshalb besonders an Vertreter der Schulverwaltungen und Schulaufsichtsbehörden, an Schulmänner, an die größeren Lehrervereine, an Künstler, Kunstfreunde, Museumsleiter und an Förderer der Volkserziehung. Aus dem Gesamtgebiet der künstlerischen Erziehung, das auch die

Poesie und die Musik umfaßt, haben wir zunächst die bildende Kunst vorangestellt, um die Zahl der Teilnehmer und den Umfang der Arbeit nicht ins Unübersehbare zu erweitern.

Dem Rufe sind 250 Männer aus allen jenen Berufsklassen gefolgt, darunter die Vertreter von 34 deutschen Staatsregierungen und Stadtverwaltungen und von 24 größeren Lehrerverbänden. Nach einem anregenden Begrüßungsabend haben am Sonnabend dem 28. September die Verhandlungen im Olympiasaale der Kgl. Skulpturensammlung zu Dresden stattgefunden. Am Sonntag dem 29. September folgte eine öffentliche Sitzung vor einem größeren Kreise im großen Saale des Vereinshauses. Für eine erläuternde Ausstellung von Wandbildern, Bilderbüchern, Schulgebäuden und neuen Lehrversuchen und Lehrmitteln für das Zeichnen und Formen hatte der Direktor der Skulpturensammlung, Herr Geheimer Hofrat Dr. Treu, mehrere Säle zur Verfügung gestellt. Unter dem Ehrenvorsitz des Oberbürgermeisters der Stadt Dresden, Herrn Geheimen Finanzrats a. D. Beutler, hatte sich ein Ortsausschuß gebildet, in dem besonders die Herren Stadtrat Fischer, Stadtschulrat Prof. Dr. Lyon und Professor Dr. Paul Schumann thätig gewesen sind. Die ansehnlichen Mittel für die Tagung haben einige hilfsbereite Freunde der Sache beigesteuert.

Wir legen hiermit den Bericht über die Tagung vor. Die Vorträge und Begrüßungen der öffentlichen Sitzung am Sonntag führen am Besten in die allgemeinen Fragen ein und sind deshalb vorangestellt worden. Wer sie liest, wird auch die Mißverständnisse geklärt finden, die hie und da in den Verhandlungen und in den nachträglichen Erörterungen aufgetaucht sind. Wir wollen weder Künstler noch Kunstkenner erziehen, sondern unserer

Jugend Auge und Herz für echte, gesunde, deutsche Kunst öffnen. Die Männer, die berufen sind, zu diesem Ziele zusammenzuwirken, die Künstler und die Lehrer aller Art, haben in Dresden Fühlung mit einander gewonnen. Sie haben sich nach der ersten Tagung in dem frohen Gefühle getrennt, daß es nicht die letzte war, und daß eine zweite, vielleicht umfassendere Zusammenkunft stattfinden muß, sobald das Bedürfnis danach so stark sein wird, wie nach der ersten. Den weiteren Erfolg ihrer gemeinsamen Arbeit werden wir beobachten und danach zu ermessen suchen, wann diese zweite Zusammenkunft an der Zeit sein wird. Allen denen, die dem ersten Kunsterziehungstag ihre Teilnahme und ihre Kräfte gewidmet haben, sagen wir herzlichen Dank.

C. Götze
Vorsitzender der Lehrer-Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung
Hamburg

Dr. Peter Jessen
Direktor der Bibliothek des Kgl. Kunstgewerbe-Museums
Berlin

Leopold Graf von Kalckreuth
Direktor der Kgl. Akademie der Künste
Stuttgart

Dr. Konrad Lange
Universitätsprofessor
Tübingen

Prof. Dr. Alfred Lichtwark
Direktor der Kunsthalle
Hamburg

Dr. Ludwig Pallat
Professor
Berlin

Dr. W. von Seidlitz
Geheimer Regierungsrat
Dresden.

Öffentliche Sitzung

Sonntag den 29. September
im Saale des Vereinshauses



Begrüßungen

Geheimer Regierungsrat Dr. **von Seidlitz**, Vorsitzender des Kunsterziehungstages, eröffnet die Sitzung um 11½ Uhr.

Oberbürgermeister Geheimer Finanzrat a. D. **Beutler**, Ehrenvorsitzender des Ortsausschusses:

Meine hochverehrten Damen und Herren! Im Namen der Stadt Dresden habe ich die Ehre, Sie bei ihrer heutigen Festsitzung zu begrüßen und herzlich willkommen zu heißen. Wenn bei diesem Kongreß abweichend von sonstigen Gepflogenheiten die Festsitzung und Begrüßung nicht an den Anfang der Thätigkeit, sondern nahezu ans Ende derselben gelegt worden ist, so hat das den Vorzug, daß man nicht bloß von Hoffnungen und Wünschen in Bezug auf die Beratungen, sondern schon von ihren Ergebnissen sprechen kann. Wenn es mir auch nicht vergönnt war, Ihrer Sitzung gestern bis zum Schluß beizuwohnen, so habe ich doch aus dem, was ich gehört und gesehen habe, erkannt, welch hohem Ziele Sie nachstreben, und mit welch trefflichen Mitteln Sie dasselbe zu erreichen bestrebt sind.

Der Gegenstand Ihrer Beratungen ist in seiner Zusammenfassung ja ein gänzlich neuer und in der öffentlichen Diskussion unseres Vaterlandes bisher kaum berührt; und doch sehen wir hier und begrüßen hier nicht bloß Schulmänner und Verwaltungsbeamte, denen die Sorge auch für die ästhetische Erziehung der Jugend gewissermaßen berufsmäßig obliegt, nicht bloß zahlreiche

Vertreter hoher Staatsregierungen, in deren Pflichtenkreis die Förderung der Kunst und ihre Verbreitung im Volke sozusagen pragmatisch inbegriffen ist, sondern vor allen Dingen zahlreiche namhafte Künstler und Kunstkenner, vor allem aber bildende Künstler und Architekten, die bereit sind mitzuwirken, daß die Kunst und vor allem unsere deutsche nationale Kunst der Jugend unseres Volkes und denjenigen Kreisen desselben, die fernab von den Zentralen der Kultur wohnen, zugänglich und verständlich gemacht wird. Welch ein hohes und erhabenes Ziel ist dies! Denn die Kunst ist nicht allein selbst erhaben und edel, sondern sie wirkt vor allem erhebend und veredelnd, und darum dürfen wir, wenn wir unser Ziel erreichen, hoffen, daß daraus ein wirklicher, großer Segen für unser Volk entspringen werde.

Dieses Ziel ist zwar noch fern, und, wie wir uns gestern überzeugt haben, die Wege dazu sind uns allen noch nicht völlig klar und bekannt. Jedenfalls aber sind sie schwierig und lang. Eins vor allen Dingen dürfen wir hierbei aber nicht vergessen, daß wir uns nicht von dem modernen Übel der Ungeduld erfassen lassen, sondern wir müssen uns daran erinnern, daß es sich bei unserer Arbeit um ein Volk von mehr als 50 Millionen handelt und daß darum Vergleiche, die vielen von den Herren vielleicht nahe liegen, mit dem griechischen Volke doch wohl leicht unzutreffend sind.

Wir müssen uns weiter erinnern, daß es sich um etwas rein Innerliches handelt, darum, gewissermaßen eine neue Eigenschaft für unser Volk zu gewinnen. Deshalb werden sicherlich Jahrzehnte vergehen, und wird es notwendig sein, daß alle berufenen Kreise, vor allem auch die Presse und alle wahren Vaterlandsfreunde unserer Sache sich anschließen und mitwirken. Aber auch

dann wird der Erfolg, d. h. ein ganz allgemeines und lebendiges Verstehen der Kunst und ein Verständnis derselben im ganzen Volke sicherlich nur langsam kommen. Das soll uns aber nicht abhalten, auf dem einmal als richtig erkannten Wege rüstig vorwärts zu schreiten, alle wahren Freunde des Volks für unsere Sache zu gewinnen und vor allem — und das ist die Hauptsache — unsere deutsche, unsere nationale Kunst überall, wo wir können, zu fördern, damit die herrlichen Anfänge, die ein neues Erwachen derselben gegenwärtig zeigen, zu einer wahren Blüte sich auswachsen, schöner und größer, als sie je eine Zeit vor uns gesehen hat!

Meine hochgeehrten Herrschaften! Wir in Dresden sind jedenfalls stolz darauf, daß Ihre Bestrebungen zum erstenmale, einheitlich zusammengefaßt, in unserer Stadt in die öffentliche Diskussion treten. Wir werden heute sicherlich noch viel Schätzenswertes hören zu dem, was wir schon gestern gesehen und gehört haben. Ich glaube, Ihnen namens unserer Stadtverwaltung zusichern zu können, daß, was an uns liegt, sicher geschieht, um Ihre Bestrebungen auch künftig zu fördern und weiter auszubreiten.

Nochmals heiße ich Sie alle herzlich willkommen, namentlich alle die Herren, die von auswärts gekommen sind, um an unseren Beratungen teil zu nehmen. Ich wünsche Ihnen von ganzem Herzen einen glücklichen Erfolg für Ihre Beratungen! (Lebhafter Beifall.)

Geheimer Schulrat **Grüllich**, Vertreter des Königlich Sächsischen Kultusministeriums:

Hochgeehrte Festversammlung! Im Namen der sächsischen Regierung begrüße auch ich die festliche Versammlung und insbesondere die hochgeehrten Herren, die, von warmer Liebe zur Kunst und zu unserem Volke

getrieben, aus allen Teilen des Deutschen Reiches hierher zusammengeströmt sind, in der kunstgeschmückten Königsstadt aufs herzlichste und freudigste. Die sächsische Regierung ist sich der Tragweite der gepflogenen Beratungen und Besprechungen und der hohen Pflicht, die leitenden Gedanken in ihrer Verwirklichung kräftigst zu unterstützen, vollständig bewußt.

Die Kunst — ich fasse sie jetzt nicht bloß in dem engen Rahmen der bildenden Kunst — soll ja nicht bloß einzelne hervorragende Geister der Menschheit oder einzelne Kreise des Volkes beglücken, nein, sie soll die ganze Erde, auch die Hütte und Seele des ärmsten Mannes verklären. Die Wissenschaft ist bloß für einen kleinen Kreis Auserwählter bestimmt, die Kunst für die große Mehrzahl der Menschen; am wenigsten möchte ich den Mühseligen und Beladenen ihren Sonnenschein entzogen wissen. (Beifall.) Wo die Kunst hintritt, da bringt sie den Sonnenschein mit. Sie läßt die edlen Gedanken, Gefühle und Stimmungen des Künstlers durch das sinnliche, sich ihnen anschmiegende Mittel leichter herüberströmen in unsere Seele; sie läutert das Gemüt, und das Rohe und Gemeine weicht vor der wahren Kunst scheu zurück. Nach des Tages Last erquickt sie uns an dem Humor, den sie auch im Menschenleben findet; Disharmonien löst sie auf in Harmonien. Sie schärft den Blick für das Menschenleben und für die in ihm wirkenden sittlichen Mächte und versöhnt uns so auch mit der Tragik des menschlichen Daseins. Das flüchtige Schöne hält sie fest zu dauernder Freude; unser Heim schmückt sie uns traulich und anmutig aus. Nationale Gedanken und Stimmungen verkörpert sie, uns zu steter Erhebung, in Stein und Erz, in Worten, in Tönen und Farben, und dem tiefsten und höchsten Sehnen des

Menschenherzens und der Antwort darauf von oben errichtet sie heilige Tempel.

Wie könnten wir also das nicht als eine hohe, heilige Pflicht ansehen, der Kunst in allen ihren Zweigen und damit auch der bildenden Kunst, auf die sich zur Zeit die Beratungen beschränkt haben, den Weg in alle Schichten unseres Volkes zu bahnen, schon in dem heranwachsenden Geschlecht den Sinn für das Schöne zu öffnen und in diesem zugleich die eigene Kunstfertigkeit soweit als möglich auszubilden? Alle Bestrebungen, die auf die künstlerische Erziehung unseres Volkes gerichtet sind, haben, soweit sie die bildende Kunst betreffen, nicht bloß einen idealen, sondern auch einen hoch praktischen Wert für die Werkstätten des künstlerischen und gewerblichen Schaffens in unserem Volke. Darum wünscht die sächsische Regierung den Bestrebungen den besten Erfolg. Möge die Begeisterung, die hier glüht, zündend weiter wirken und allenthalben in Dorf und Stadt begeisterte Volks- und Kunstfreunde wecken, die der Verwirklichung des Kunstgedankens mit dienen! Und unsere Schulen, das kann ich wohl versichern, die werden sich auch fernerhin der Idee der künstlerischen Erziehung gern und freudig in den Dienst stellen, natürlich in den ihnen gesteckten Grenzen und in Harmonie mit den übrigen wichtigen Erziehungsaufgaben, die sie zu lösen haben.

Meine Herren! Sie haben gestern oft zum Ausdruck gebracht, daß Sie die Schule als eine Gehilfin Ihrer Bestrebungen brauchen und insbesondere auch die Volksschule. Da bitte ich nun, dem Volksschullehrer, der nach der Vorbildung, die wir ihm in unseren Lehranstalten geben, gewiß zu diesem Werke als Gehilfe wohl geeignet ist, zuzutrauen, daß er imstande ist, das Verständnis für die künstlerischen Gebilde, soweit sie der

kindlichen Natur angepaßt sind, zu eröffnen und zu erschließen, ohne dabei die vom Künstler bezweckte und gewünschte Stimmung etwa zu verwischen oder zu zerstören.

Es möge ein reicher Segen von diesem Tage ausgehen über alle Stämme des deutschen Volkes. Ich glaube, wir können solchen Segen erhoffen; denn unser deutsches Volk ist empfänglich für die Kunst. Den von den Vätern ererbten Goldschatz der sinnlichen Anschauung, der Gemütstiefe, der Innigkeit und der Naturfreude, diesen Schatz hat unser Volk weder verloren noch vergraben, und die gestaltende Kraft ist nicht erloschen: Darum getrost hinausgeschaut in die Zukunft! Die Saat wird aufgehen und reifen, und wir werden eine reiche Ernte haben. (Lebhafter Beifall.)

Geheimer Oberregierungsrat **Brandi**, Vertreter des Königlich Preußischen Kultusministeriums:

Hochgeehrte Versammlung! Im Auftrage und im Namen derjenigen Herren, die als Vertreter der Unterrichtsministerien und obersten Schulbehörden deutscher Staaten hier erschienen sind, habe ich die mich ehrende Pflicht zu erfüllen, den Kunsterziehungstag hier auch von unserer Seite auf das Wärmste zu begrüßen. Wir schließen uns dem, was der Herr Vorredner gesagt hat, daß wir dem Tage den allergrößten, erfreulichsten Erfolg wünschen, aus vollem Herzen an.

Daß wir mit der Erwartung, etwas sehr Beachtenswertes zu erfahren, hierher gekommen sind, das zeigt schon die große Zahl von Vertretern der Unterrichtsbehörden aus ganz Deutschland. Wir dürfen aber auch daheim unseren Bericht in dem Sinne fassen, daß wir in der That etwas sehr Interessantes in den gestrigen

Verhandlungen gehört haben. Stehen wir auch nicht einem Verein gegenüber, dessen Mitglieder solidarische Sätze vertreten und Beschlüsse fassen, so müssen wir doch anerkennen, daß, wenn auch von allen Seiten, von den verschiedensten Berufskreisen Vertreter gestern hier gesprochen haben, doch ein einheitlicher Grundgedanke durch alle Reden hindurchgegangen ist, der uns klar gemacht hat, daß, wenn auch im Einzelnen Plan und Weg noch nicht klar gelegt ist, doch ein Ziel vorschwebt, dem näher zu rücken für uns alle wohl der Mühe wert ist.

Und wenn ich Ihre Verhandlungen richtig aufgefaßt habe, so handelt es sich nicht um die Erziehung zu irgend einer künstlerischen Befähigung der Jugend, überhaupt auch weniger um neue Lehrgegenstände, als vielmehr um ein Prinzip, das den Gesamtbereich des erziehenden Unterrichts durchdringen soll, von der Kinderstube bis zur Universität einschließlich. Wir sollen das Kind in seine Märchenwelt begleiten und dort verstehen lernen, wir sollen versuchen, das liebliche Spiel seiner Phantasie zu begreifen und dann zu fördern nicht nach einer Schablone, nicht nach einer bestimmten Methode, sondern einzig nach der Natur des Kindes. Nur die Forderung steht auch hier an der Spitze, alles, womit wir das Kind umgeben, von der Puppe bis zum schönen Bilderbuch, muß mit Takt, mit Geschmack nach ästhetischen Grundsätzen ausgewählt werden. Das Kind soll von der Kinderstube an umgeben sein von Dingen, von Zimmerschmuck, von Spielsachen, an denen es seinen Geschmack allmählich heranbilden kann, ohne belehrt zu werden. (Bravo!) Wenn das Kind heranwächst und in die Schule kommt, dann soll es in der Schule dasjenige haben, was das Elternhaus, wenigstens das arme Elternhaus, ihm nicht bieten kann, die besten Dar-

stellungen aus dem Gebiet des Schönen, soweit das Kind sie fassen kann. Diese Darstellungen an der Wand der Schule — und wo sie sonst angebracht werden können — sollen sich entwickeln mit der Entwickelung des Kindes von Stufe zu Stufe, bis man auf der höheren Schule in den oberen Klassen wirklich zur Behandlung von Kunstgegenständen übergehen kann. Das Kind soll angeleitet werden, unbefangen und gern zu betrachten, was in der Schule an der Wand hängt, zugleich aber gewöhnt werden, das Schöne zu erkennen, was die Heimat zu bieten vermag, so daß es die Natur versteht, daß es eine erhöhte Freude im Betrachten der schönen Blumen und des Tierreiches im Freien gewinnt. (Bravo!) Diese Fähigkeit, die Schönheit der Natur zu beobachten, wird dem Kinde die Heimat lieber machen, das heimatliche Dorf, den heimatlichen Berg, und schließlich allen unseren Kindern unser liebes Vaterland teurer machen. (Bravo!) Das ist eine Entwickelung der Heimatkunde und dient wieder, wie fast alle Unterrichtsgegenstände, dem Prinzip, um das es sich hier handelt.

Zur Darstellung dessen, was es begriffen hat, wird das Kind angeleitet im Zeichenunterricht, und der Zeichenunterricht hat Aussicht, unter Anleitung des Grundsatzes, der uns heute beschäftigt, sich mehr und mehr zu entwickeln und zu vervollkommnen, so daß das Kind das, was es aufgefaßt hat, im Formengedächtnis festzuhalten und nach *seiner* Art, nach *seinem* Alter und Verständnis darzustellen vermag. So gewinnt auch der Zeichenunterricht durch dieses Prinzip.

Wie viele andere Lehrgegenstände kommen aber noch weiter in Betracht! Handelt es sich um die Behandlung einzelner Kunstwerke, so haben wir gestern gehört, daß in allererster Linie auch wieder unsere heimische, schöne

deutsche Kunst behandelt werden soll. Nicht ist die griechische Kunst ausgeschlossen, auch nicht die italienische Renaissance; aber wir wollen nimmermehr vergessen, daß wir Deutsche sind, auch hier. Wir haben es nicht nötig im Bereich der Kunstschöpfungen, unser deutsches Vaterland ist daran seit Jahrhunderten überaus reich, reicher, wie gestern richtig bemerkt wurde, als der größte Teil der Deutschen vielleicht weiß. Nur soll keine systematische Kunstgeschichte gelehrt, keine leitfadenmäßige Übersicht auf der Schule gegeben werden, sondern es soll an einzelnen Beispielen, in derselben Weise, wie es bei den Dichtungen unserer klassischen deutschen Dichter versucht wird, die Jugend angeleitet werden, dem Künstler nachzuempfinden; es soll an einzelnen Beispielen gezeigt und klar gemacht werden, was der Künstler gewollt und dargestellt hat. Hierzu bedarf es nur einiger Proben, und damit wird die Jugend zum Sehen angeleitet.

Welche Mittel erforderlich sind, dies in alle Schulen hineinzutragen, darüber brauche ich nicht zu sprechen. Mögen die sachverständigen Herren, mögen die Schulmänner, die Künstler, die Kunstliebhaber und alle, die berufen sind, an dieser schönen Aufgabe mitzuwirken, das Nähere angeben. Wir konstatieren hier nur, daß wir es mit einem Prinzip zu thun haben, das in jeder Beziehung von uns ernst beachtet und wohlwollend gefördert zu werden verdient.

Gestern haben die Herren in einer überaus sachlichen und, wie ich schon gesagt habe, einheitlichen Weise ihre Ziele vorgetragen. Sie haben auch daran Wünsche für die weitere Entwickelung geknüpft, aber nicht in einer Form, als wenn es sündhaft wäre, wenn nicht die Regierungen das alles von heute auf morgen ins Werk

setzten, sondern in einer solchen Weise, daß wir sagen müssen, sie haben erst die Hoffnung ausgesprochen, daß von allen Seiten, von den Regierungen, von den Städten, von Privaten zugegriffen werden möge, wie die Verhältnisse es gestatten.

In diesem Sinne dürfen wir allen diesen Wünschen ein aufmerksames Ohr leihen, wie wir es alle hier gethan haben und wie wir dies — das glaube ich im Einverständnis mit meinen Herren Kollegen sagen zu dürfen — auch daheim nicht vergessen werden.

Meine Herren, zum Schlusse möchte ich noch dem gestern wiederholt ausgesprochenen Wunsche beitreten — und ich bin überzeugt, ich spreche im Namen aller meiner Auftraggeber — das ist der, wir möchten heute nicht zum letztenmal in dieser Angelegenheit zusammengekommen sein. (Bravo!)

Und dann einen Dank an die schöne Stadt Dresden, die uns durch den Mund ihres Herrn Vertreters eben in überaus freundlicher Weise begrüßt hat. Wir wissen ja alle, was wir auf dem Gebiete der Kunstentwicklung Dresden zu verdanken haben; wir wissen alle, wie die anderen deutschen Städte Dresden nachzueifern bestrebt gewesen sind. In dieser schönen Elbestadt hat es uns so außerordentlich gut gefallen, und diese Stadt war ja auch in erster Linie berufen, mit einem solchen künstlerischen Gedanken den Anfang zu machen. Mit dem herzlichen Dank an die Stadt Dresden verbinde ich die besten Wünsche für die neue Sache und sage: Auf Wiedersehen in dieser Angelegenheit möglichst bald! (Lebhafter Beifall.)

Lehrer **Pretzel**, Berlin, Vertreter des Deutschen Lehrervereins:

Meine hochverehrten Damen und Herren! Im Namen des Deutschen Lehrervereins, der fast alle Lehrervereine des Deutschen Reiches zu einer festen Organisation zusammenschließt und mehr als 80 000 deutsche Lehrer zu seinen Mitgliedern zählt, habe ich die Ehre, den ersten Deutschen Kunsterziehungstag zu begrüßen.

Daß auch die Lehrerschaft von den Wellen der Bewegung, die diesen Kunsterziehungstag gezeitigt hat, stark berührt worden, daß sie von der Wichtigkeit der Fragen, die hier zur Erörterung gekommen sind und kommen sollen, tief durchdrungen ist, dafür spricht wohl überzeugend die Thatsache, daß der Deutsche Lehrerverein allen seinen Zweigverbänden das Thema: „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung" als Beratungsgegenstand empfohlen hat, und daß auch die nächste deutsche Lehrerversammlung, die Pfingsten nächsten Jahres in Chemnitz tagen wird, über diesen Gegenstand verhandeln soll. Wie könnte das auch anders sein! Wo es sich darum handelt, einer Seite des psychischen Lebens, die bis dahin in der Erziehung nicht genügend beachtet worden ist, zur vollen Berücksichtigung zu verhelfen, wie sollten die da fehlen, die in der Erziehung des heranwachsenden Menschengeschlechts ihre vornehmste und heiligste Lebensaufgabe erblicken? Wo man an der Arbeit ist, den Tempel der Kunst, der bisher doch nur wenigen Bevorzugten offen war, dem ganzen Volke zu öffnen, wie sollten die da nicht mit Hand anlegen wollen, die doch mit besonderem Stolze stets betont haben, daß sie nicht bloß Volks*schul*lehrer, sondern Volks*lehrer* und Volks*erzieher* sein wollen?

Freilich, mit einem Schlage werden sich die neuen Gedanken nicht alle Volksschulen im Deutschen Reiche erobern können. Auch wir Lehrer haben unser gut

Teil von jener Schwäche, an der fast alle Fachleute zu leiden haben: auch wir trennen uns ungern von oft Erprobtem, lange Gewohntem und darum lieb Gewordenem; und dann steht ja auch das Bild des Neuen, das werden soll, noch nicht so fertig und klar und durchsichtig da, daß man es heute schon scharf fassen könnte. Erst allmählich soll und wird es sich gestalten. An dieser Gestaltung mitzuarbeiten, dazu glaubt die Lehrerschaft die Pflicht und das Recht zu haben; ja, sie meint wohl, daß ihre Mitwirkung dabei nicht wohl wird entbehrt werden können.

Aber wir Lehrer sind uns auch sehr wohl bewußt, daß wir vor allen Dingen selbst noch der Anleitung bedürfen, der Anleitung durch diejenigen, die auf dem Gebiete der Kunst die berufensten Lehrer sind, die Künstler. Daß diese beiden Kreise, die zunächst interessiert sind, Erzieher und Künstler, nicht wider einander arbeiten, sondern gemeinsam mit einander in gegenseitigem Vertrauen und mit beiderseitigem gutem Willen, das wird die erste Vorbedingung einer gedeihlichen Entwicklung sein. (Beifall.)

Einen erfreulichen, verheißungsvollen Anfang dieses Zusammenarbeitens bedeutet der Kunsterziehungstag. Darum im Namen der deutschen Volksschullehrer dem Kunsterziehungstag ein freudiges und herzliches Glückauf! (Lebhafter Beifall.)

Geheimer Regierungsrat Dr. **von Seidlitz**:

Meine sehr geehrten Herrschaften! Nachdem wir gestern unsere nicht leichten, langwierigen Verhandlungen zu Ende geführt haben, nachdem heute die Herren Vertreter sich in so freundlicher Weise geäußert haben, liegt es mir am Herzen, im Namen des Komitees,

welches zu diesem Tage eingeladen hat, den Vertretern der Staatsregierungen, der Stadtverwaltungen und sonstigen Organisationen, sowie der Verbände der Lehrerschaft unseren herzlichsten Dank für ihr Erscheinen auszusprechen; zu danken vor allem den Behörden, die die Vertreter hierher entsandt haben im Vertrauen auf die Wichtigkeit der Sache, welche die Versammlung zu beschäftigen hatte. Und ich kann mit Genugthuung und Freude feststellen, daß wir nach den Reden, die soeben gehalten worden sind, das erhebende Gefühl haben, die Arbeit sei keine vergebliche gewesen, und die Keime, die wir gesucht haben hier allmählich zu pflanzen, mit der Zeit, — wie von allen Seiten hervorgehoben worden ist, nicht in allzu rascher Zeit, denn es darf nichts überhastet werden, — emporschießen zu sehen zum Heil und Segen unseres Vaterlandes.

Es ist von dem Herrn Ehrenvorsitzenden unseres Ortsausschusses sehr richtig hervorgehoben worden, daß man nicht allzuviel von der antiken Kultur als dem Beispiel, dem nachzueifern wäre, reden sollte, denn die Verhältnisse liegen jetzt ganz anders, und ich kann sagen, Gott sei Dank, daß sie anders liegen. Die antike Kultur, d. h. die griechische Kultur hat auf dem Gebiete der Kunst freilich das Größte geschaffen, was bisher Menschen zu erreichen möglich gewesen ist; aber wenn wir an die unseligen inneren und äußeren politischen und sozialen Zustände dieser Staaten und Gesellschaften denken, so werden wir uns glücklich preisen, nicht in jener Zeit zu leben, sondern im Gegenteil in einer Zeit, die auf dem Gebiete der Wirtschaft sowohl wie der Politik ganz anders große Ziele zu verfolgen hat und Ideale auszuarbeiten im Begriffe steht, die uns Deutschen noch für unabsehbar lange Zeit zu schaffen und zu wirken geben werden.

Ich möchte dabei anknüpfen an einen Ausspruch, der sich in jenem Buche von Chamberlain über die Grundlagen des 19. Jahrhunderts findet, das gewiß sehr viele von Ihnen schon gelesen haben werden, und das der übrige Teil in den nächsten Jahren sicherlich auch gelesen haben wird; dort heißt es: „Verglichen mit allen anderen Erscheinungen der Geschichte stellt das Griechentum eine überschwänglich reiche Blüte des Menschengeistes dar, und die Ursache davon ist, daß seine gesamte Kultur auf einer künstlerischen Grundlage ruht.“

Diesen Kern, die Bedeutung der künstlerischen Kultur, den möchten wir auch für eine gedeihliche Entwicklung unserer Heimat retten und gewahrt wissen, denn wir halten uns vor, daß die Kunst eine Macht ist in der Entwicklung der Völker, die mit zu den größten gehört; deren Wirkungen, wenn sie einmal erreicht sind, die dauerndsten Früchte versprechen; jene Kunst freilich, welche im richtigen Sinne auf ein natürliches Empfinden, auf die Entwicklung der gesunden Triebe des Menschen begründet ist.

Indem ich hoffe, daß in dem Sinne, der hier von uns vertreten worden ist, auch weiter gewirkt werden wird von all den verschiedenen Elementen, die in der Öffentlichkeit zu wirken haben, wünsche ich dieser Bewegung den besten Fortgang! (Bravo!)

Das Wesen der künstlerischen Erziehung

Vortrag von Dr. Konrad Lange
Professor an der Universität Tübingen

Hochansehnliche Versammlung! Die Freunde der künstlerischen Erziehung haben diese Zusammenkunft veranstaltet, erstens um sich im engeren Kreise über eine Reihe kunstpädagogischer Probleme zu beraten, die sich, eben weil sie Probleme sind, noch nicht zur öffentlichen Beratung eignen, zweitens um einem weiteren Kreise über den Sinn und das Wesen ihrer Bestrebungen Rechenschaft abzulegen.

Die erste Aufgabe haben wir gestern erfüllt, und Sie werden Gelegenheit haben, aus den gedruckten Berichten unserer Verhandlungen zu sehen, wie viele anregende und geistreiche Gedanken bei dieser Gelegenheit von den verschiedensten Seiten geäußert worden sind. Die zweite haben wir heute zu erfüllen, indem wir Ihnen den Geist zu kennzeichnen suchen, von dem unsere Bestrebungen getragen sind, die beherrschende Idee, die allen unseren Reformversuchen zu Grunde liegt.

Wenn wir dabei die bildende Kunst in den Vordergrund stellen, so beruht das auf der Überzeugung, daß gerade in Bezug auf sie unsere bisherige Erziehung besonders viel zu wünschen übrig ließ. Aber wir werden uns über jeden Versuch freuen, der darauf ausgeht, auch in den Gebieten der Poesie und Musik ähnliche Grundsätze zur Geltung zu bringen wie die, von denen wir in unserem engeren Kreise ausgehen.

Es ist ein Problem der Jugenderziehung, um das es sich hier handelt. Zwar wissen wir wohl, daß auch die meisten Erwachsenen in künstlerischer Hinsicht erziehungsbedürftig sind, ja daß die ganze Frage, so wie die Dinge jetzt liegen, in erster Linie eine Frage der Lehrerbildung ist. Aber das Wesen der Kunsterziehung ist überall dasselbe, mag es sich nun um die Volksschule oder das Gymnasium, um das Seminar oder die Universität handeln. Und das schließliche Ziel ist doch immer die Erziehung der Jugend zur Kunst, und deshalb können wir die beherrschende Idee unserer Bestrebungen am besten an der kindlichen Stufe erläutern.

Diese Idee lautet: Erziehung des Kindes zur ästhetischen Genußfähigkeit. Erlauben Sie mir zunächst, um Mißverständnissen vorzubeugen, daß ich Ihnen sage, was wir darunter nicht verstehen.

Wir verstehen zunächst nicht darunter, daß alle Kinder zu Künstlern erzogen werden sollen. Das wäre ja schon durch die verschiedene Begabung ausgeschlossen, und dazu sind auch unsere allgemein bildenden Schulen nicht da. Wir wollen vielmehr die Kinder nur zur rezeptiven Genußfähigkeit erzogen wissen. Dem Kinde schon auf der Schule die Meinung beizubringen, als ob es selber erfinden, selber in die tiefsten Geheimnisse der künstlerischen Produktion eindringen könne, das wäre nach unserer Ansicht verfehlt. Denn darin würde sich eine Verachtung der großen schöpferischen Kunst aussprechen, die genau das Gegenteil von dem bewirken würde, was wir damit beabsichtigen.

Es giebt einen guten und einen schlechten Dilettantismus. Der schlechte macht die Menschen hochmütig und unfähig, wahre Kunst zu genießen, der gute dagegen macht sie bescheiden. Denn er lehrt sie, wie schwer

die große schöpferische Kunst ist, und daß einem Menschen, der seinen Gaben nach allenfalls in den Vorhof des Tempels gelangen kann, darum noch lange nicht der Zugang zum Allerheiligsten offen steht. In diesem Sinne wollen wir unserem Volke gute Dilettanten, unserer Kunst ein dankbares und begeisterungsfähiges Publikum erziehen.

Wir wollen auch kein neues Schulfach, wie Kunstgeschichte oder Ästhetik, einführen. Denn die Aufgaben unserer Schulen sind so schon groß genug, und wir meinen, daß in Bezug auf kunstgeschichtliche Belehrung schon jetzt hie und da des Guten eher zu viel als zu wenig geschieht. Unsere Kinder sollen nicht über Kunst schwatzen, sondern Kunst sehen und genießen lernen.

Ebenso liegt es uns völlig fern, die ethische oder religiöse Erziehung, deren große Bedeutung für die heranwachsende Jugend wir vollauf anerkennen, durch ein neues pädagogisches Ideal ersetzen zu wollen. Überhaupt habe ich aus den Verhandlungen des gestrigen Tages den Eindruck gewonnen, daß wir uns vor Übertreibungen des Prinzips hüten sollten. Ein Volk von Menschen, die vorwiegend Kunst treiben, vorwiegend malen und bilden, dichten und musizieren, können wir uns nicht denken. Ein solches hat es niemals gegeben und wird es niemals geben. Wir wissen wohl, daß das Leben neben der Kunst noch andere Ideale hat, und wir halten es für eine Utopie, diese durch eine rein oder vorwiegend künstlerische Kultur zu verdrängen.

Wir denken auch nicht sanguinisch genug, um uns einzubilden, wir hätten mit dem Worte „Kunsterziehung" das Zauberwort zur Lösung der sozialen Frage gefunden. Diese Lösung liegt in einer anderen Richtung, und wir halten sie für mindestens ebenso wichtig wie die Erziehung zur Kunst.

Wohl aber halten wir die Kunst für eine unentbehrliche Ergänzung des Lebens, d. h. der ernsten Pflichterfüllung, eine Ergänzung, deren der Mensch deshalb bedarf, weil sie allein ihm jene harmonische Ausbildung der Kräfte ermöglicht, die von jeher das hehre Ideal aller humanistischen Bildung gewesen ist.

Und unsere Absicht geht deshalb dahin, den bei allen Menschen im Keime vorhandenen Kunstsinn soweit zu wecken und auszubilden, wie es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele möglich ist.

Als die Bewegung, der wir dienen, zuerst einsetzte — es war vor etwa 14 Jahren und zwar gleichzeitig an verschiedenen Stellen — da handelte es sich vor allen Dingen um einen Kampf gegen die bestehenden nach unserer Ansicht verknöcherten Formen des Kunstunterrichts. Damals galt es, mit rauher Hand in liebgewordene Gedankengänge und tiefeingewurzelte Gewohnheiten einzugreifen, und manches harte Wort, das man uns verübelt hat, ist dabei gefallen. Heute liegen die Verhältnisse für uns wesentlich günstiger. Wir brauchen nicht mehr zu kämpfen und zu verletzen, sondern können uns des Erreichten freuen. Denn die Reformideen jener Zeit haben, wie wir zu unserer Genugthuung sagen können, auf der ganzen Linie gesiegt.

Junge thatkräftige Lehrer haben die damals ausgesprochenen, noch vielfach unklaren und unfertigen Ideen über die künstlerische Erziehung in die Praxis der Schule eingeführt, das Unbrauchbare ausgeschieden, das Gute und Gesunde methodisch weiterentwickelt.

Pädagogisch begabte Künstler haben ihre bewährte Kraft in den Dienst der guten Sache gestellt und die künstle-

rische Lehrererziehung, die eigentliche Wurzel alles Übels, wieder in Verbindung mit der eigentlichen Kunst gebracht.

Rührige und kunstsinnige Verleger, die sich bewußt waren, daß man gute Kunst nur von guten Künstlern und nicht von Bilderfabrikanten bekommen kann, haben angefangen, die fade und süßliche Bilderbuchlitteratur, die damals den Markt beherrschte, durch wirklich gute Bilderbücher zu ersetzen. Sie sind im Begriffe, große und wirkungsvolle Wandbilder künstlerischen Charakters herauszugeben und haben schon photographische Wandtafeln zur Illustration nicht nur der griechischen und römischen, sondern auch der deutschen und niederländischen, ja sogar der modernen Kunst geschaffen.

Vereine und Zeitschriftenredaktionen haben mit der billigen Publikation der Holzschnitte und Kupferstiche unserer großen deutschen Meister begonnen und sich dadurch ein bleibendes Verdienst um die Verbreitung der Kenntnis echt deutscher Kunst erworben.

Mehrere Museumsverwaltungen, allen voran die Hamburger Kunsthalle, haben ihre Sammlungen dem Publikum und besonders auch den Kindern leichter zugänglich gemacht, Anleitungen im Betrachten von Kunstwerken veranstaltet und durch Ausstellungen, die sich auf die Kunst des Kindes, auf Bilderbücher und Wandtafeln bezogen, weite Kreise auf die brennenden Fragen der Kunsterziehung hingewiesen.

Vor allen Dingen aber müssen wir dankbar der ruhigen, zielbewußten Reformarbeit gedenken, die sich neuerdings in den obersten Schulverwaltungen einiger deutscher Staaten und Städte zu Gunsten des Kunstunterrichts vollzieht, und deren Ergebnisse sich, wie unsere Ausstellung zeigt, im wesentlichen in der Richtung der neuen Ideen bewegen.

Aber, verehrte Anwesende, wenn wir nun aus alledem schließen wollten, daß es Zeit sei, jetzt die Hände in den Schoß zu legen, so wäre das sehr verkehrt. Denn darüber dürfen wir uns nicht täuschen, daß noch viele Menschen unseren Bestrebungen gleichgültig, ja sogar feindlich gegenüberstehen. Von ihnen haben wir am meisten die Gleichgültigen zu fürchten, die Laxen, denen die künstlerische Erziehung nicht wichtig genug ist, um sich viel um sie zu kümmern, und die deshalb den alten Schlendrian, die pädagogischen Mißbräuche, die alles Unglück verschuldet haben, ruhig weiter bestehen lassen.

Noch immer werden, trotz allem, was darüber geschrieben worden ist, alljährlich eine Menge miserabeler Bilderbücher auf den Markt geworfen, die das künstlerische Gefühl der Kinder verwüsten, und die meisten Eltern halten es gar nicht für der Mühe wert, darüber nachzudenken, daß für Kinder auch auf diesem Gebiete das Beste gerade gut genug ist. Noch immer giebt es eine Menge Schulen, an denen die scheußlichen lithographierten Zeichenvorlagen benutzt werden, durch die man den Schülern anstatt der unmittelbaren Anschauung der Natur ein gefälschtes Bild derselben bietet. Noch immer wird an vielen Schulen von künstlerisch ungebildeten Lehrern der Unterricht in der schematischen geisttötenden Weise erteilt, gegen die wir seit dem Beginn der Reformbewegung angekämpft haben. Und die Idee, daß man auch in Bezug auf das Kinderspielzeug, die Ausstattung des Kinderzimmers, das Schulhaus, kurz in Bezug auf die ganze Atmosphäre, in der das Kind lebt, die Grundsätze des Einfachen und Natürlichen, des Echten und Wahren, die unsere gute moderne Kunst beherrschen, durchführen könne, ist den meisten Eltern und Lehrern noch gar nicht aufgegangen.

Deshalb haben wir diesen Kunsterziehungstag veranstaltet, um alles das noch einmal und mit lauter Stimme zu sagen, was wir schon so oft in Rede und Schrift gesagt haben. Und unsere Ausstellung kann Ihnen gerade in ihrer Beschränkung zeigen, was wir von den bisherigen Versuchen billigen und was nach unserer Auffassung wirkliche Kunst im Unterricht ist, gleichzeitig aber auch wonach wir streben müssen, wenn das Ideal, das wir uns gesetzt haben, — in einer fernen Zukunft — einmal erreicht werden soll.

Wenn Sie uns nun fragen, verehrte Anwesende, worauf die ganze kunstpädagogische Reform des letzten Jahrzehnts hinausläuft, so geht ihre Absicht soviel ich sehe dahin, die künstlerische Erziehung der Jugend wieder in engere Verbindung mit der Natur und außerdem in engere Beziehungen zur wahren Kunst zu bringen. Das ist schon bei Beginn der Reformbewegung klar und deutlich ausgesprochen worden, und nur der Kampf um die Methoden im einzelnen hat es zuweilen wieder verdunkelt. Deshalb wollen wir uns heute von neuem darauf besinnen.

Die Grundsätze nun, von denen jede Kunsterziehung ausgehen sollte, ergeben sich aus dem Wesen der Kunst selbst. Künstlerische Erziehung ist keine besondere Art der Verstandesbildung und auch kein Abrichten zu technischer Geschicklichkeit. Es kommt dabei weder darauf an, ein bestimmtes theoretisches Wissen mitzuteilen noch auch die Hand zu gewissen äußeren Manipulationen zu befähigen. Es kommt vielmehr darauf an, das künstlerische Gefühl auszubilden, die Hand dem Auge und der Phantasie dienstbar zu machen.

Deshalb verwerfen wir bei der Kunsterziehung zwar nicht das Wort, denn ohne dieses kommt man natürlich

bei der Belehrung nicht aus, wohl aber das ungebührliche Sichvordrängen der theoretischen Unterweisung. Deshalb verwerfen wir das übertriebene Wertlegen auf die äußerliche technische Routine. Denn die Technik an sich besagt in der Kunst gar nichts, sie erhält ihren Wert erst dadurch, daß sie etwas bedeutet, daß etwas mit ihr ausgedrückt wird.

Man kann die Kunst nicht lehren, wie man die Wissenschaft und das Handwerk lehrt. Die Kunst hat ihrem Wesen nach etwas Freies, Spielendes, Gefühlsmäßiges. Der Erzieher darf sie deshalb nicht mit dem grübelnden Verstand des Gelehrten und auch nicht mit den plumpen Händen des Banausen anfassen.

Und dann noch eins. Das Kind, das ja nicht Künstler werden soll, kann nicht durch pedantische Zucht und äußeren Drill, sondern nur durch Lust und Liebe zur Sache künstlerisch erzogen werden. Praktische, schöpferische Kunstübung freilich ist harte Arbeit, schweres, mühsames Ringen. Man kann dazu nur im Schweiße seines Angesichts kommen. Aber Kunstanschauung ist in erster Linie Genuß, und deshalb sollte auch die Erziehung zur Kunstanschauung in erster Linie Genuß sein. Und wenn ein verehrter Künstler in der gestrigen Versammlung seinen Beklemmungen gegenüber allem äußeren Drill, allem Uniformieren im Kunstunterricht lebhaften Ausdruck gegeben hat, so hat er gerade uns damit ganz aus der Seele gesprochen. Und er würde das wohl auch empfunden haben, wenn er Gelegenheit gehabt hätte, die älteren Methoden des Zeichenunterrichts neben den neueren zu sehen und mit ihnen zu vergleichen. Das ist ja gerade eine Hauptseite der von uns angebahnten Reform, daß wir diesen Drill, diese Uniformierung aus dem Kunstunterricht verbannen wollen. Ohne Methode geht es natürlich in

der Erziehung nicht. Und jede Methode kann schließlich in den Händen eines vorzüglichen Lehrers Erfolg haben. Aber nicht alle Lehrer sind vorzüglich, und deshalb verwerfen wir alle Methoden, die in den Händen künstlerisch ungebildeter Lehrer verderblich wirken müssen, die das Kind langweilen, weil sie einen vorwiegend mathematischen oder historischen Charakter haben.

Deshalb wollen wir z. B. im Zeichenunterricht nichts von den glatten lithographierten Vorlagen wissen, die das Zeichnen zu einer leeren technischen Geschicklichkeit degradieren und das Kind jeder naiven Anschauung der Natur entwöhnen. Ebenso bekämpfen wir aber auch das jahrelange Zeichnen von geraden und krummen Strichen, von Dreiecken, Vierecken, Kreisen und Sternen, mit denen man noch immer unsere Kinder auf vielen Schulen langweilt und ihnen die Lust und Liebe zur Kunst gewaltsam austreibt.

Deshalb verwerfen die meisten von uns auch das nach Vorlagen zu zeichnende, aus dem Zusammenhang herausgerissene historische Ornament, das bisher neben den geometrischen Formen fast den ganzen Zeichenunterricht beherrschte. Wir wollen nicht, daß das Kind die Natur zuerst durch die Brille der Vergangenheit, durch die Vermittlung bestimmter historischer Stilarten sehe, und wir stehen deshalb auch allen neueren Versuchen fern, den Zeichenunterricht auf die Kunstgeschichte, auf die kunsthistorischen Stufen zu gründen. Denn wir glauben, daß das Kind dadurch zu dem Irrtum verführt wird, die Schönheit eines Bauwerks oder Geräts bestehe in dem von außen angeklebten Ornament, was ja nicht der Fall ist, oder gar in der bestimmten historischen Fixierung, die die ornamentalen Formen in irgend einer Periode der Vergangenheit einmal erhalten haben.

Die Kunst, wie wir sie heute auffassen, ist Darstellung der Natur oder Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen, die der organischen Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der Bewegung des Menschen u. s. w. entsprechen. Ohne Kenntnis der Natur, zu der ja auch das menschliche Gefühlsleben, so weit es einen Gegenstand der Kunst bildet, gehört, ist keine Kunst, kein Kunstgenuß möglich. Jeder Weg zur Kunst geht über die Natur. Ohne genaue und zahlreiche Erinnerungsbilder der Formen und Farben der Natur, der Töne und Bewegungen der Lebewesen kann man weder Kunst schaffen noch Kunst genießen. Die Aufgabe des Kunstunterrichts ist also ganz einfach die, das Kind in die Natur und das Leben einzuführen, sein Bewußtsein mit solchen Erinnerungsbildern zu füllen. Wenn man das Gemälde eines Baumes genießen will, so muß man wissen, wie ein Baum in der Natur aussieht, wenn man die Schönheit der Poesie empfinden will, so muß man das menschliche Leben, die menschliche Seele aus eigener Erfahrung kennen. Die organische Schönheit einer architektonischen oder kunsthandwerklichen Schöpfung kann nur der richtig würdigen, der aus der Anschauung der Natur ein lebendiges Gefühl für organisches Wachstum, für die Formen des organischen Lebens hat.

Dies und dies allein ist es, was wir dem Kinde mitteilen wollen. Dazu muß uns aber die Kunst helfen. Denn sie zeigt uns durch die charakteristische und vereinfachte Art ihrer Darstellung, kurz durch das, was wir künstlerische Auffassung nennen, welche Formen in der Natur ausdrucksvoll sind, und wie man sie auffassen und darstellen muß, um sie zu anschaulicher Wirkung zu bringen. Deshalb kann der Zeichenunterricht,

wenn er zur Kunst erziehen soll, einerseits nur auf die Natur begründet, andererseits nur von wirklich künstlerisch gebildeten Zeichenlehrern erteilt werden. Und unsere Ausstellung wird Ihnen zeigen, daß das schon jetzt an vielen Stellen erstrebt wird.

Durch diese im guten Sinne naturalistische Reform des Kunstunterrichts, die ich Ihnen ebensogut wie am Zeichenunterricht auch an allen anderen Gebieten der künstlerischen Erziehung hätte erläutern können, wird nun auch die künstlerische Erziehung unserer Jugend, wie wir hoffen, wieder in engere Verbindung mit der lebendigen schöpferischen Kunst der Gegenwart gebracht werden. Denn das Gesunde und Dauernde dieser modernen Kunst, so wie ich sie wenigstens auffasse, ist ja gerade der enge Zusammenhang mit der Natur einerseits und die freie Entwickelung der künstlerischen Individualität andererseits. Ersteren suchen wir durch die Gründung des Kunstunterrichts auf die Natur, letztere durch die Vermeidung jeder Schablone und jedes Drills, durch möglichste Individualisierung des Unterrichts zu erreichen.

Auf allen Gebieten der Kunst sucht man sich jetzt von den konventionellen Stilformen freizumachen, die zwar für ihre Zeit, d. h. im Sinne ihrer Schöpfer schön und ausdrucksvoll waren, bei denen wir aber, nachdem sie einmal der Vergangenheit angehören, nichts Lebendiges mehr empfinden. Wenn unsere moderne Malerei mit allen Kräften darnach strebt, sich von dem sogenannten Altmeisterstil loszumachen und der Natur wieder unmittelbar und naiv ins Antlitz zu schauen, wenn unsere neue dekorative Kunst, der wir eine gesunde und ruhige Entwickelung wünschen, sich bei aller Anerkennung des guten Alten bemüht, mit der öden und unfruchtbaren

Rekapitulation der historischen Stilarten zu brechen und aus dem Wesen der Sache heraus organisch einen neuen Stil zu entwickeln, was hat es dann für einen Zweck, den Kunstunterricht der Jugend von der Natur loszulösen und den Kindern immer und immer wieder beizubringen, daß das historisch Gewordene ein- für allemal „das Schöne" sei, daß es ein Neues in der Kunst überhaupt nicht geben könne?

Möchten doch unsere Pädagogen sich alle klar darüber werden, daß Kunsterziehung kein pädagogischer Sport, keine Austüftelung irgend einer unfehlbaren Schulmethode, sondern Erziehung zur Kunst, d. h. zur lebendigen Kunst der Gegenwart ist. Und möchten sie sich doch stets erinnern, daß wie die Kunst sich fortwährend weiter entwickelt, so auch die Methode der Kunsterziehung sich fortwährend weiter entwickeln muß. Dann können wir Deutsche vielleicht hoffen, aus dem großen friedlichen Wettkampf der Völker, den uns das zwanzigste Jahrhundert bringen wird, als Sieger hervorzugehen.

Der Deutsche der Zukunft

Vortrag von Professor Dr. Lichtwark in Hamburg

Als vor zwanzig Jahren vereinzelte Stimmen eine Ausbildung der künstlerischen Anlagen des deutschen Volkes forderten, sind sie ungehört verhallt. Vor einem Jahrzehnt erweckten die ersten Schriften über die Erziehung der künstlerischen Kräfte neben lebhafter Zustimmung bereits heftigen Widerspruch. Und im ersten Jahr des neuen Jahrhunderts machte sich unter den zahlreichen Vorkämpfern der neuen Gedanken nun das Bedürfnis nach einer persönlichen Aussprache fühlbar, dessen Ergebnis die Dresdener Tagung ist. Es erscheint nicht überflüssig, auf die Grundgewalt hinzuweisen, mit der dieselben Gedanken in so vielen Köpfen selbständig und zur selben Stunde ans Licht traten, um dann in so vielen Herzen und an so vielen Orten den Willen zur That zu entzünden.

Wir haben das Problem der künstlerischen Erziehung vom Standpunkt des Pädagogen, des Volkswirtschaftlers, des Künstlers so eingehend verhandeln hören, daß es geboten scheint, den Standpunkt in der Nähe einmal mit einem in weiterem Abstand zu vertauschen, damit

---

Anmerkung. In einer kurzen Einleitung erklärte der Vortragende, daß er aus Rücksicht auf die ausführlichen Darlegungen seiner Vorredner und auf die vorgerückte Zeit sich begnügen werde, die Disposition seines Stoffes mitzuteilen. Für den Abdruck hat der Verfasser sich auf die etwas ausführlichere Wiedergabe des gesprochenen Vortrags beschränkt und behält sich vor, die eingehendere Darlegung an anderer Stelle zu veröffentlichen.

sich uns die Größenverhältnisse nicht verschieben. Denn wer aus der Nähe beobachtet, wird in der Wiese einen Urwald zu sehen und über dem wichtigen Teil das wichtigere Ganze zu vergessen in Gefahr kommen.

In Wirklichkeit bedeutet die künstlerische Erziehung nur eine Provinz in dem großen Reich der Gesamterziehung unseres Volkes, für die wir neue Grundlagen zu suchen und aufzubauen die Pflicht haben. Die Forderung nach einer künstlerischen Erziehung tritt nicht als eine vereinzelte Erscheinung auf, sie ist von der ersten Stunde untrennbar verbunden mit dem gleichzeitig — etwa um die Mitte der achtziger Jahre — deutlicher formulierten Ruf nach einer sittlichen Erneuerung unseres Lebens. In der That sind die beiden Gebiete nicht zu trennen. Aus den Jahrhunderten der Armut und Beschränktheit, der Hörigkeit und Knechtschaft nach innen und außen haften dem Wesen des Deutschen so viele beklagenswerte Züge an, daß wir als politisch und wirtschaftlich vorangekommenes Geschlecht mit Ruhe und Entschlossenheit nicht nur an die erbarmungslose Ausrottung alter Fehler, sondern auch und vor allem an die Entwickelung aller zurückgebliebenen edlen Kräfte zu gehen haben. Kein Beobachter kann dies Streben nach neuer Bildung im deutschen Volk verkennen. Es ist einer der Grundzüge der Erhebung des vierten Standes, es bewegt die Frauenwelt und hat bisher nur die oberen Schichten des Bürgertums noch nicht in wünschenswertem Maße gepackt.

Wir wollen uns an dieser Stelle jedoch nicht damit aufhalten, die Fehler und Mängel aufzuzählen, die wir ablegen müssen, noch ein Verzeichnis der guten Eigenschaften anlegen, die wir am Deutschen der Zukunft entwickelt sehen möchten. Viel wichtiger ist es, die

Mittel und Wege zu untersuchen, die uns für einen Einfluß auf die Ausgestaltung unseres Volkstums zu Gebote stehen.

Schriftliche und mündliche Belehrung darf nicht unterschätzt werden. Aber sie thut es nicht allein. Nachhaltig wirkt nur das Beispiel eines vom neuen Geist erfüllten Lebens.

Dies Beispiel kann jeder Beliebige in seinem Kreise geben, auf die Allgemeinheit können jedoch nur die Träger der organisierten Lebensmächte wirken.

Im achtzehnten Jahrhundert wurde die Denkweise und Lebensführung der Deutschen durch die Kirche, den Hof, die Universität und die zunftartigen Körperschaften wesentlich mitbestimmt.

Nach den Jahren des Überganges zeigten sich im neunzehnten Jahrhundert Aufbau, Zusammensetzung und Wirkungsgebiet der wirkenden Kräfte von Grund aus verändert. Der Kirche, die früher unmittelbar jede Gesellschaftsschicht und jeden Einzelnen mit tausend Fäden umspannt hielt, haben sich Einzelne, haben sich ganze Gesellschaftsschichten entzogen, die zugleich geistliche und weltliche Oberherrschaft ist ihr nicht erhalten geblieben. Der Hof steht nicht mehr als maßgebend für Lebensauffassung und Lebenshaltung im Mittelpunkt der neuen bürgerlichen wie früher der aristokratischen Gesellschaft. Er ist selbst in vielen Stücken verbürgerlicht. Die Zünfte sind aufgelöst worden. Von den alten Mächten hat nur die Universität als Schöpferin der alle Gedanken beherrschenden Wissenschaft im neunzehnten Jahrhundert einen erheblichen Zuwachs an Macht und Ansehen erhalten. Um die Mitte des Zeitabschnitts hat sie fast sacerdotale Geltung.

Aber andere Lebensmächte haben sich neben ihr erhoben, von denen im achtzehnten Jahrhundert nichts oder

doch nur die Keime vorhanden waren. Die politische Partei, die Presse, die Erhebung und politische Organisation des vierten Standes, die Organisation der Frauenbewegung, und als Folge der Schulpflicht und der Wehrpflicht Schule und Heer.

Alle diese Faktoren haben einen bestimmenden Einfluß auf die Bildung des Deutschen der Zukunft. Aber die Kirche, die politische Partei, die Presse, die politische Organisation des vierten Standes und der Frauenbewegung wirken doch nur auf einzelne Kreise oder auf Teile des Volkes. Mittelbar oder unmittelbar bestimmend für alle stehen nur die Universität, die Schule und das Heer da. Ihre Träger, der Professor, der Lehrer, der Offizier bilden festgeschlossene Stände mit eigener Überlieferung und eigenem Standesideal. Der Politiker wirkt ausschließlich durch seine Persönlichkeit, der Vertreter der Presse tritt als solcher persönlich gar nicht auf, im politischen Teil nicht einmal mit seinem Namen.

Diese drei Stände, der Professor, der Lehrer und der Offizier, die unsere Lebensauffassung und Lebensführung allein durch ihre Ubiquität stärker beeinflussen als selbst die Kirche, deren Vertreter in größere Ferne gerückt sind, haben in keinem anderen Volk dieselbe Stellung und Bedeutung. Ein Blick auf die Lage in England offenbart eine gründliche Verschiedenheit der Lebensgestaltung. Dort setzt erst jetzt etwas wie Schulpflicht ein, dort hat der Offizier nur mit einem verschwindenden Bruchteil des Volkes zu thun, dort herrscht als bestimmendes Vorbild noch immer die Aristokratie. Der höchste Typus, den das Volk hervorgebracht hat, der Gentleman, d. h. ursprünglich der Landedelmann, ist aristokratischen Ursprungs und vermittelt in allen Ständen die aristokratische Überlieferung.

Was wir an guten Eigenschaften des Charakters, an Kräften und Fähigkeiten für den Deutschen der Zukunft erstreben, wird ihm am sichersten und schnellsten übermittelt, wenn es der Professor, der Lehrer und der Offizier durch ihr Beispiel ihm vorleben.

Um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, das sich als Neubegründer, als Vollender aller Wissenschaften fühlte, genoß die Universität als Hüterin und Mehrerin des kostbarsten aller Schätze in Deutschland ein hohenpriesterliches Ansehen, und der Stand des Professors bildete eines der Lebensideale des deutschen Volkes. Der Professor war der vornehmste Held im Roman, ein Gefäß aller äußeren und inneren Vollkommenheiten.

Gegen das Ende des Jahrhunderts war eine Verschiebung eingetreten, die — im Roman — den Offizier und den Künstler und — im Leben — den Techniker, den Industriellen, den Kaufmann in den Vordergrund gerückt hatte. Der Professor hatte in der Dichtung und im Leben den ersten Platz nicht behaupten können. Die Interessen waren andere Wege gegangen.

Wir sind mit gutem Rechte stolz auf die Thaten unserer Techniker, Industriellen und Kaufleute, und wir sehen in der wirtschaftlichen Macht, die sie uns im Lauf eines Menschenalters zurückgewonnen haben, eine der Sicherungen für den Bestand unseres Volkstums. Auch steht nicht zu fürchten, daß das deutsche Volk von nun an in der Anhäufung und im Genuß weltlicher Güter den Zweck seiner Arbeit und seines Daseins sehen wird. Daß es einen Moment fast so scheinen konnte, darf nicht ungerecht machen. Dasselbe Geschlecht, das die neuen Güter erwarb, war nur in einzelnen Ausnahmefällen in der Lage, sich die Kultur zu erwerben,

der sie zu dienen bestimmt sind. Auch der Reichtum braucht Überlieferung, um sich auszudrücken, und Überlieferung gab es in Deutschland nicht. Wir hatten keinen über das ganze Land verteilten Stand mit ererbtem Reichtum und überliefertem Kulturleben, dem der neue Reichtum hätte nachstreben können. So kommt es, daß er keinerlei Verpflichtung zu fühlen oder anzuerkennen braucht. Man kann in Deutschland sehr reich, sehr ungebildet, zu keinerlei Opfer für irgend einen Kulturzweck bereit sein, ohne der Verachtung anheimzufallen. Das gesellige Leben hat dieser neue Reichtum auf rein materielle Basis gestellt und dadurch zu einem Fluch gemacht für die, die sich ihm nicht entziehen können. Es hat wohl bisher noch nie eine gesellschaftliche Oberschicht so ohne Kulturbedeutung gegeben wie die deutsche der Gegenwart. Sie steht an geistiger Regsamkeit und Teilnahme hinter den Mittel- und selbst den Unterklassen im Durchschnitt zurück.

Es wäre schlimm, wenn die Pessimisten recht hätten, die dem Vertreter von Kunst und Wissenschaft, soweit er nicht mit eigenen Gütern gesegnet ist, eine Art sozialer Hörigkeit im Kreis der Besitzenden weissagen.

In dieser Krisis sehen wir im deutschen Professorenstande Bestrebungen einsetzen und stärker werden, die eine neue Zeit mit heraufführen werden. Der Professor, der früher in unerreichbarer Höhe über der Welt stand und es unter seiner Würde hielt, das himmlische Feuer selber den Sterblichen hinabzutragen, beginnt sich Mensch unter Menschen zu fühlen. Er hat erfahren, daß die hochmütige Abwehr jeder Laienteilnahme an der Wissenschaft ihren Bestand gefährdet. Vielleicht ist das Vorurteil gegen die künstlerische Darstellung der Ergebnisse seiner Forschungen, die sie der Welt zugänglich macht,

noch nicht überall gebrochen, aber es ist doch schon Bresche in dies Vorurteil gelegt. Auch andere sind gefallen.

Auf vielen Gebieten zeigt sich die Neigung, das Leben der Gegenwart zu erforschen und als ein vollwertiges Objekt der wissenschaftlichen Untersuchung gelten zu lassen. Auf politischem, wirtschaftlichem und litterarischem Gebiete erhalten wir Beobachtungen und Erläuterungen des Lebens, wie sie unsere Vorfahren aus ihrer eigenen Zeit nicht gekannt haben. Man beginnt sodann an den Universitäten zu erkennen, daß die Unwilligkeit, wissenschaftliche Zwecke zu fördern, die den deutschen Reichtum neben dem englischen und namentlich dem amerikanischen so dunkel erscheinen läßt, nicht ohne Verschulden der Wissenschaftler zustande gekommen ist. Der deutsche Professor fängt an, gewisse Überlieferungen mittelalterlicher Barbarei in der Form gelehrter Streitigkeiten als eines gebildeten Mannes und Ehrenmannes unwürdig zu verlassen. Er beginnt seine körperliche Erziehung und Erholung in die Hand zu nehmen. Ein Berliner Professor konnte einen Preis im Lawn-Tennis gewinnen, ohne daß man es ihm als einen Makel anrechnet. Und die frühere Gleichgültigkeit gegen die äußere Erscheinung beginnt der besseren Einsicht zu weichen, daß sich in der werdenden deutschen Gesellschaft der Nachlässige, nicht peinlich Saubere und Gepflegte je länger desto sicherer deklassieren wird.

Dies alles und andere verwandte Bestrebungen im Professorenstande lassen erkennen, wie auch er von dem Strom künstlerischer und ethischer Bewegung ergriffen ist, der unser ganzes Volk mit sich zu reißen beginnt. Angesichts der unermeßlichen Tragweite seines Einflusses ein trostreiches Vorzeichen. Bei der inneren Mission künst-

lerischer und ethischer Kultur können wir den Professor so wenig entbehren wie den Lehrer. Aber was sie lehren wollen, müssen sie mit in sich und an sich zur Erscheinung bringen.

Was das neunzehnte Jahrhundert in der Entwickelung der Schule, vom Gymnasium bis zur Volksschule, geleistet hat, ist von ihm selbst mit als eine seiner großen Thaten angesehen worden. Es hat damit eine Organisation geschaffen, die noch kein Kulturvolk jemals für seine eigene Erziehung besessen hat. Und die Deutschen haben sich nicht mit der mechanischen Einrichtung begnügt, sie haben Unterrichtsmethoden geschaffen, die den Zugang zu jeder Art Wissen von allen überflüssigen Schwierigkeiten der Wegführung befreien.

Doch bleibt dem zwanzigsten Jahrhundert zu thun genug, einmal, weil überhaupt noch nicht alle methodische Arbeit erledigt ist, dann, weil jede neue Zeit neue Anforderungen stellt, und schließlich und nicht zum wenigsten, weil alle menschlichen Einrichtungen nur auf Sicht getroffen werden können, selbst wo man meint, Grundmauern für die Ewigkeit zu legen. Die Schule befindet sich dauernd im Zustand der Revolution.

Daß wir trotz der außerordentlichen Leistungen der Schule noch Wünsche haben oder stellenweise gar noch unzufrieden sind, ist nur ein Beweis für ihre lebendige Kraft. Zufriedenheit und Wunschlosigkeit wären ein Anzeichen von Versteinerung.

Unserer Bildung fehlt heute noch die feste nationale Grundlage. Mag auch die theoretische Pädagogik die Forderung stellen, mag auch der Wortlaut der Lehrpläne besagen, daß sie erfüllt wird, das geistige Leben unserer Gebildeten beweist, daß eine wirkliche Lebensgemeinschaft mit den führenden Geistern der deutschen Litteratur und

Kunst nicht besteht oder höchstens da, wo wie in der Musik, ein außerhalb der Schule gewachsener Dilettantismus großen Stils die Grundlage bildet. Vor allem wäre zu wünschen, daß unser Volk mit seinen großen Dichtern und Schriftstellern in engerer Vertrautheit aufwüchse. Der Engländer und der Franzose sind sehr viel inniger an das Schrifttum des eigenen Volkes angeschlossen. Der gebildete Deutsche empfängt heute noch mindestens ebensoviel Anregung und Genuß von der englischen und französischen Litteratur wie von der des eigenen Volkes. Vielleicht trägt eine etwas zu enge Fassung des Begriffs der schönen Litteratur mit zu der ungenügenden Schätzung des deutschen Schrifttums in Deutschland bei. Zur schönen Litteratur gehört nicht nur das Gedicht in gebundener Sprache, das Drama, der Roman, die Novelle, sondern ebensogut jede Art künstlerischer Gestaltung eines wissenschaftlichen Stoffs. Es gehört ebensogut künstlerische Phantasie, Kraft und Technik dazu, einen philosophischen oder wissenschaftlichen Vorwurf als Erlebnis zu gestalten, wie zum Aufbau und zur Ausarbeitung eines Romans, und es liegt gar keine Veranlassung vor, den der Gedichte oder Romane schreibt ohne weiteres für ein höheres Wesen zu halten als den „dichtenden" Philosophen, Gelehrten oder Staatsmann. Produktion ist Produktion.

Die Bekanntschaft mit den großen bildenden Künstlern, die das deutsche Wesen ausdrücken, der Jugend zu vermitteln, hat die Schule bisher überhaupt nicht als ihre Aufgabe angesehen.

Dieser ungenügende nationale Inhalt unserer Bildung hat den sehr bedauerlichen Zustand zur Folge, daß die Art der Bildung in Deutschland Kaste macht. Wer die klassische Bildung selbst nur in der unzulänglichen Gestalt erworben hat, in der das heutige Gymnasium

sie vermittelt, glaubt als höherer Mensch mit Geringschätzung auf den, der nur die moderne Dreisprachenbildung besitzt, herabsehen zu dürfen. Wer Englisch und Französisch kann, fühlt sich höher als den noch so gebildeten einsprachigen Deutschen. Wo, wie in England und Frankreich, die Grundlage der nationalen Bildung sehr nachdrücklich bereitet und gepflegt wird als ein allen gemeinsamer Besitz, wo das ganze Volk wirklich in und mit seinen Dichtern lebt, fühlt sich der in den klassischen Sprachen und Litteraturen Heimische, soweit meine Beobachtungen reichen, nicht als höhere Klasse, der alles Nationale als zweiten Ranges gilt.

Für die Entwickelung unseres Volkstums müssen wir von der Erziehung verlangen, daß sie die liebende Hingabe an unsere eigene Litteratur und Kunst in allen Kreisen erweckt. Darin liegt eine unschätzbare, alle Stände des Volkes zusammenschließende Kraft. Wer hat es nicht erlebt, wie ihn Vertrautheit mit Goethe, Gotthelf, Keller oder Jakob Burckhardt, — ich nenne die ersten besten Namen — einem Fremden, der dieselben geistigen Erlebnisse gehabt, bei flüchtiger Berührung nahe gebracht hat.

Hätten wir diese allen Ständen zugängliche gemeinsame Bildung, so würde die klassische Kultur kaum ernstliche Widersacher finden.

Wenn man uns, auf die Stundenpläne gestützt, zu beweisen versucht, daß das nationale Schrifttum eifrig gepflegt würde, so brauche ich nur zu fragen: was lebt denn im Geist und im Herzen unserer Gebildeten aus unserer großen Litteratur? Welcher Art sind die deutschen, englischen und französischen Schriftsteller, die sie am eifrigsten lesen? Und von welcher Kost nährt sich unser Volk? Daß nicht alle für den Genuß des Besten die natürliche Begabung haben, weiß ich wohl. Aber

ich habe mich sehr viel umgethan, um zu prüfen, wie viele, die von Haus aus befähigt und geneigt wären, einfach vernachlässigt sind. Ihre Zahl ist in allen, selbst in den oberen Ständen, Legion.

Mit dem mangelhaften Anschluß an unser nationales Schrifttum und unsere nationale Kunst hängt sodann aufs engste zusammen, daß unserer modernen deutschen Bildung die gestaltende Kraft fehlt.

Sich in der deutschen Sprache einfach, klar und geschmackvoll ausdrücken zu können mag in der Aufsatzstunde als Klassenziel gelten. Aber es ist noch nicht lange her, und vielleicht liegt der Zustand noch nicht hinter uns, daß ein junger Gelehrter, der sich bemühte, ein lesbares Deutsch zu schreiben, leichtfertiger Gesinnung verdächtig wurde. Auf die Ohnmacht des Juristendeutsch (im engern Sinne) brauche ich kaum hinzuweisen. Aber wie viel litterarisches Urteil und Gewissen, wie viel Kultur verraten durchweg die Erlasse und Ansprachen unserer Regierungen? Es ist, als ob kein Mensch in Deutschland sich heute noch vor dem Gemeinplatz und der Banalität zu fürchten braucht. Ob wir die Tagesblätter, die Wochen- und Monatsschriften aufschlagen, wie selten tönt uns ein reiner Klang entgegen?

Daß der Inhalt der bildenden Kunst nicht nur auf Bilder, Bildsäulen und Prunkbauten beschränkt ist, liegt dem gebildeten Deutschen meilenfern. Soweit er künstlerische Bildung hat, ist sie ein toter Schatz. Sie hilft ihm nicht, sein Haus zu gestalten, seine Wohnung einzurichten, an seinen Anzug die Forderung des Geschmacks zu erheben. Ja, noch heute läuft ein Mann, der ästhetische Ansprüche an seine Umgebung und Erscheinung stellt, Gefahr, nicht nur für leichtsinnig, sondern sogar für unaufrichtig und unzuverlässig zu gelten. Wer heute den

Deutschen betrügen will, muß die Maske der Ungeschlachtheit, Derbheit und Ungepflegtheit annehmen. In breiten Schichten unseres Volkes erweckt das Vertrauen.

In diesem Zusammenhange muß auch die Frage aufgeworfen werden, wo in unserm Turnen die gestaltende Kraft steckt. Geht und steht, lehnt und sitzt der Turner besser als seine Mitdeutschen? Hier ist unendlich viel zu thun. Unter den Kulturvölkern sind wir die Ungeschlachten.

Wir merken es nicht, denn unsere Erziehung lehrt uns nicht, uns selber zu beobachten. Wir haben als Volk und als Einzelne einen sehr ausgesprochenen Abscheu dagegen.

Der Gedanke der deutschen Schule verkörpert sich im Lehrer. In seiner gegenwärtigen Ausdehnung und Organisation ist der Lehrerstand jung und, als Folge der Schulpflicht, eine Schöpfung des neunzehnten Jahrhunderts. Er hat keine alten, gefestigten Traditionen, es steht kein Ahnengeschlecht hinter ihm. Nach gut deutscher Art ist er scharf zerklüftet, und als unversöhnte Gegensätze stehen sich Volksschullehrer und Lehrer der höheren Schulen gegenüber, genau, wie die Lehrer der höheren Schule sich leicht in einem Gegensatz zu den Lehrern der Hochschule fühlen. Es scheint in Deutschland, dessen Gesellschaft in scharf gesonderte, sich gegenseitig mit Mißtrauen betrachtende Kasten zerfällt, sehr schwer zu fallen, daß man sich menschlich gelten läßt. Zuerst gilt bei uns der Stand, nicht der Mann. Die Dänen haben eine sehr treffende Beobachtung darüber kurz und bündig zusammengefaßt. In England fragt man, was einer hat, sagen sie, in Deutschland, was einer ist, in Dänemark, wie er ist. Unsere Gesellschaft hat noch einen weiten Weg zur tiefen Menschlichkeit unseres ersten

Kaisers, von dem ein feiner Beobachter sagte: Wenn er eine Köchin kannte, die ihre Sache verstand und ihre Pflicht that, so hatte er Respekt vor ihr.

Heute gilt es vielleicht noch eher als charakteristisch für den Lehrer, daß er ein verbitterter, als daß er ein freudiger Mensch ist. Ein heiterer oder gar einmal ausgelassener Lehrer würde in einer Karikatur nicht als typisch empfunden werden. Daß jede Leistung des Lehrerstandes ihrer gebührenden Würdigung sicher ist, wird eine nahe Zukunft bringen müssen. Aber diese Anerkennung kann der Lehrerstand nicht fordern in Form einer äußern Gleichstellung mit dem Range anderer Beamten, er muß ie als einen selbstverständlichen Tribut der Dankbarkeit und Verehrung erzwingen von denen, die in ihm ein Vorbild heiterer, starker, überlegener Männlichkeit über sich gefühlt haben. Was der einzelne Lehrer als Mensch aus sich macht, das macht er zugleich aus den vielen Geschlechtern von Schülern, denen er vorlebt.

Vom Lehrer wird es abhängen, ob die Schule im zwanzigsten Jahrhundert noch ferner wie ein Fremdkörper auf unserm Leben lastet oder ob sie vom Kind, das sie besucht, von den Eltern, die ihre Kinder hinsenden, geliebt wird. Möge die Zeit nicht fern sein, wo man es gar nicht mehr begreift, wenn ein ernster Mann, der sein Leben erfüllt hat, eingesteht, daß er die Straßen meidet, die er als Knabe zur Schule gegangen ist, oder daß in Zeiten der Abspannung schwere Schulträume ihn plagen. Als Knabe kannte ich einen englischen Jungen, der sich vor Heimweh nach seiner Schule verzehrte.

Alle Schulreform steht und fällt mit dem Lehrer. Die besten Stundenpläne können ihn nicht beflügeln, die schlechtesten, die man am grünen Tisch zu ersinnen ver-

mag, ihn nicht hemmen. Der Kern seiner Wirkungsfähigkeit liegt in der lebendigen Kraft, die er entfaltet, und in der Kraft, die er in seinen Schülern entwickelt.

Die Besserung seiner wirtschaftlichen Lage, die Anerkennung und Gleichberechtigung in der Gesellschaft lassen sich nicht auf dem Wege der Eingabe erreichen. Sie werden dem Lehrerstande von selbst in den Schoß fallen, wenn der Lehrer als freier, freudiger Mann den Schulmeister in sich unterdrückt hat, wenn er nicht nur Stunden giebt, sondern erzieht, wenn er nicht in erster Linie Wissen vermittelt, sondern Kräfte entwickelt, und wenn es ihm durch seine Persönlichkeit und sein Wirken gelingt, die deutsche Schule vom Druck und Ballast zu befreien. Beim Lehrer, nicht bei der Regierung muß die treibende Kraft der Weiterentwickelung der deutschen Schule liegen.

Wie mit der Schulpflicht hat sich das deutsche Volk mit der Wehrpflicht im neunzehnten Jahrhundert in vorbildlich gewordenem Entschluß eine schwere Last auferlegt, aber zugleich eine Einrichtung von unschätzbarem erziehlichem Einfluß geschaffen.

Der Träger dieses Einflusses, der Offizier, ist in seiner heutigen Ausprägung ein Erzeugnis des neunzehnten Jahrhunderts. Aber er hat viele Wandlungen durchgemacht und ist beständig im Werden und Wachsen begriffen. Eine Geschichte der Entwickelung des deutschen Offiziers scheint noch nicht versucht zu sein, so wichtig sie für die Klärung der Vorstellungen sein würde. Auch über die Entwickelung des einzigen Mannestypus, den es neben dem des Offiziers heute in der Welt giebt, des englischen Gentleman, unterrichtet uns, wie englische Forscher mir bestätigten, noch keine Sonderdarstellung.

Der Typus des englischen Gentleman und der des deutschen Offiziers, die seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts den Typus des Hofmannes abgelöst haben — sind doch alle Souveraine der Welt bis zum Kaiser von Japan Offiziere — stammen aus derselben Gesellschaftsschicht, dem Landadel. Der nächste Vorfahr des deutschen Offiziers sind die Führer der stehenden Heere seit dem Ende des dreißigjährigen Krieges. Weiter zurück geht seine Abstammung auf die Sölднerführer, die Ritter und in fernerer Folge die kriegerischen Adelsgeschlechter.

Vom dreißigjährigen Kriege ab lag die Entwickelung des Typus wesentlich in der Hand der Hohenzollern. Zur selben Zeit, als Ludwig XIV. den französischen Adligen zum Höfling machte und dadurch den Grund zu seinem Untergang in der Revolution legte, hat der Große Kurfürst die Kraft des preußischen Adels dem Staat zuzuführen begonnen. Von Geschlecht zu Geschlecht hat der Typus des Offiziers festere Züge angenommen, bis er schließlich die Hohenzollern und die deutschen Fürsten, die ihn geschaffen, in seinen Bann zwang. Es ist bekannt, daß Kaiser Wilhelm I., wenn er vor einer Schicksalslage stand, deren Entscheidung ihm schwer wurde, sich wohl zu fragen pflegte, was er als Offizier zu thun habe. Dann hätte er es gleich gewußt, fügte Bismarck hinzu, der diesen Zug berichtet hat. Bei Friedrich dem Großen wäre dies noch nicht denkbar.

Die eigenartige Stellung des Offiziers in unserem öffentlichen Leben und unserer Gesellschaft ist, ohne einen Blick auf seinen Ursprung, nicht zu verstehen. Er allein steht heute wie früher der Adel stand.

Wenn wir die höchsten Formen des Lehrer-, des Professoren- und des Offizierstypus vergleichen — und nur diese sollte man zum Vergleich neben einanderstellen

— so treten beim Offizier eine Reihe von Eigenschaften schärfer hervor, die bei seinen Miterziehern unseres Volkes wohl vorhanden sein können und auch mehr und mehr aufkommen, aber noch nicht als notwendig gelten. Das ist die Ausbildung des Körpers, die Erziehung des Willens und die drakonisch durchgeführte formale Erzogenheit, die sich beim höchsten Typus, wie ihn der erste Kaiser darstellte, nicht bloß auf die äußere Haltung sondern auch auf die Bildung des Herzens erstreckt, auf der die Fähigkeit beruht, in jedem Augenblick Herr seiner selbst zu sein und Worte und Thaten des Takts zu finden. Wie beim englischen Gentleman sind es beim deutschen Offizier der Art Kaiser Wilhelms I. wesentlich auch ästhetische Elemente, die ihn von anderen Ständen unterscheiden.

In dieser seiner höchsten Entwickelung, in der er nun Vorbild geworden ist, haben wir im deutschen Offizier den einzigen deutschen Mannestypus, an den allseitige Anforderungen gestellt werden. Professor und Lehrer können bei besonderer Begabung sehr einseitig entwickelt sein, vom höchsten Typus des Offiziers darf man sagen, daß er selbst bei der äußersten Intelligenz und Bildung des Geistes nicht denkbar ist, wenn sein Körper nicht tauglich bleibt, sein Charakter, seine formale Bildung zu wünschen lassen. Es giebt in der That keine körperlichen, seelischen oder geistigen Mängel, keine Unzulänglichkeit der Erziehung, die nicht einzeln unter Umständen genügten, um eine große Laufbahn abzuschneiden. In keinem Stand findet eine so schroffe Auslese statt.

Alles dies hat ihn als Typus so stark gemacht, daß er sich dem ganzen Volk aufzuprägen beginnt, vom Fürsten bis zum Tagelöhner. Gerade so wie der stärkste englische Mannestypus sich aus der mittleren Schicht des Landedelmannes über das ganze Volk ausgebreitet hat.

Durch die Thatsache der Wehrpflicht ist diese Wirkung auch für die Zukunft festgelegt. Auch ferner durchschreitet das ganze Volk einmal die Sphäre des Offiziers. Alles Gute und Edle, was der Offizier sich erhält und erwirbt, wird sich von ihm aus als äußere Haltung und innere Gesinnung dem ganzen Volke mitteilen. Alle Arbeit, die der einzelne Offizier an seine Entwickelung zum Ideal seines Standes setzt, wird, wie dieselbe Arbeit des Lehrers und Professors, zugleich für die Erhöhung unseres Volkstums geleistet, denn nichts wirkt mit so lebendiger Kraft wie das Beispiel.

Aus der vieltausendjährigen Geschichte unserer Rasse kennen wir genauer ein paar hundert Jahre. Schon wie unsere Vorfahren vor fünfhundert Jahren ausgesehen haben, müssen wir aus Bruchstücken erraten. Was sie dachten und fühlten, ist uns weiter zurück noch auf ein paar Jahrhunderte — mit großen Lücken — zu enträtseln, aus früherer Zeit wird nur gelegentlich eine Episode durch ein Licht, das von außen auf den Pfad unserer Entwicklung fällt, aus tiefer Nacht hervorgehoben.

Aber trotz aller Trümmer und Lücken der Überlieferung vermögen wir selbst aus den jedem geläufigen Thatsachen zu erkennen, welche tiefen Wandlungen Seele und Charakter unseres Volkes in der kurzen Spanne von zweitausend Jahren durchgemacht hat. Aus dem Deutschen des Tacitus, einem Jäger und Krieger, der den Ackerbau, Industrie nnd Handel verachtete, sehen wir in wenigen Jahrhunderten den Ackerbauer, dann den Städtebewohner, den Kaufmann, Geldmann und Industriellen werden und in diesen Thätigkeiten neue Charakterzüge annehmen. Kaum ein Jahrtausend nach der Völkerwanderung — eine sehr kurze Spanne Zeit — war der Deutsche Ackerbauer geworden, war schon Hofmann gewesen, der alle Kultur

des Abend- und Morgenlandes in sich vereinte, hatte Römerstädte auf seinem Boden zu neuem Leben entwickelt, hatte auf jungfräulichem Boden neue gegründet, war aus dem freien Bauern ein Höriger geworden und schickte sich an — der ehemalige Städtehasser — innerhalb seiner festen Mauern zum engherzigen, kurzsichtigen, kleinlichen Spießbürger zu werden, dem jeder der großen Züge des kaiserlichen deutschen Mannes, wie ihn Walther besungen und der große Bildhauer von Naumburg körperhaft vor unsere Augen gestellt hat, entschlafen war. Und dann kam die Zeit des Kräfteverfalls, wo aus dem freien Deutschen eine Knechtsnatur wurde, die wir heute noch nicht überwunden haben. Die unendliche Mannigfaltigkeit der Mannestypen, die unser Volk allein im letzten Jahrtausend hervorgebracht hat, die zahllosen Seelenzustände, die es durchlaufen hat, geben uns heute das Recht, unsere Erziehung in die Hand zu nehmen, um aus unserem Charakter auszumerzen, was an beklagenswerten Folgen der Jahrhunderte der nationalen Schmach noch in uns steckt. Wir haben zu lange wesentlich der Intelligenz gelebt. Es ist Zeit, daß nun die sittlich-religiösen und die künstlerischen Kräfte zur Entfaltung kommen.

Wenn im Fichtenwalde ein Stamm gefällt ist, und die Wurzel wird nicht ausgerodet, so stirbt der Stumpf nicht ab. Die Wurzeln, die im Dunkel der Erde ihre Arbeit thun, sind mit denen der Nachbarbäume eng verwachsen und geben ihnen die Nahrung ab, die sie aus der Erde ziehen. In den Nachbarstämmen steigen ihre Säfte hinauf in die Kronen, die sich in Luft und Licht des Himmels wiegen, und steigen herab und nähren die Wurzeln und den Stumpf des entkronten Baumes, daß er nicht faul wird.

Im Wald der Kulturvölker hat unsere Nation durch Jahrhunderte als Baumstumpf gestanden, dessen Wurzeln die Nachbarstämme nährten, dessen Stumpf von ihnen Nahrung zurückempfing.

Aus den uralten Wurzeln haben wir nun aufs neue einen Stamm zum Himmel hinauf gesandt, und treiben unsere Lebenssäfte zum eigenen Wipfel empor.

Aber die Mächte, die dem ersten Stamme den Untergang bereitet haben, sind noch nicht überwunden und lauern — immer noch dieselben — in uns und um uns her.

Schutz vor erneuter Vernichtung gewähren uns nicht die äußeren Einrichtungen unseres Volkslebens, nicht unsere Bündnisse. Das alles kann der Sturm einer Nacht hinwegfegen.

Aber unbesiegbar werden wir dastehen, wenn jeder Einzelne in jeder Stunde, bei jedem Werk, an jedem Ort, wohin ihn Mut und Schicksal gestellt haben, das höchste Maß seines Willens und seiner Kraft entfalten lernt.

Daß dies Gefühl der Verpflichtung im Deutschen der Zukunft erweckt und lebendig erhalten wird, darauf kann Niemand durch sein Beispiel stärker, stetiger und unmittelbarer hinwirken als der deutsche Professor, der deutsche Lehrer und der deutsche Offizier.

Nach diesem Vortrage schließt der Vorsitzende, Geheimer Regierungsrat Dr. von Seidlitz, die öffentliche Sitzung und den Kunsterziehungstag mit einem herzlichen Dank an alle Teilnehmer und Redner.



Verhandlungen

Sonnabend den 28. September
in der Königlichen Skulpturensammlung



Eröffnung der Sitzung

Der Vorsitzende, Geh. Regierungsrat Dr. **von Seidlitz**, Dresden, eröffnet die Sitzung um 9 Uhr vormittags und begrüßt die Versammlung.

Direktor Dr. **Jessen**, Berlin, als Schriftführer, verliest die Namen der Verwaltungen, die zu dem Kunsterziehungstage Vertreter entsendet haben:

Das Königlich Sächsische Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts und das Königlich Sächsische Ministerium des Innern zu Dresden; das Königlich Preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten und das Königlich Preußische Ministerium für Handel und Gewerbe zu Berlin; das Königlich Bayerische Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zu München; das Königlich Württembergische Ministerium des Kirchen- und Schulwesens zu Stuttgart; das Großherzoglich Badische Ministerium der Justiz, des Kultus und des Unterrichts zu Karlsruhe; das Großherzoglich Hessische Ministerium des Innern und der Justiz, Abteilung für Schulangelegenheiten zu Darmstadt; das Großherzoglich Oldenburgische Ober-Schul-Kollegium zu Oldenburg; das Herzoglich Braunschweigische Ministerium des Unterrichts zu Braunschweig; das Herzoglich Sachsen-Coburgische Staatsministerium zu Coburg; die Herzogliche Regierung, Abteilung für das Schulwesen zu Dessau; der Senat der Freien und Hansestadt Lübeck; die Oberschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg; die Landesregierung des Fürstentums Reuß ä. L., Fürstlich Reuß-

Plauisches Konsistorium zu Greiz; die Magistrate (bezw. Stadträte) von Altona, Barmen, Charlottenburg, Chemnitz, Dresden, Düsseldorf, Frankfurt a. M., Görlitz, Halle, Hannover, Kiel, Leipzig, Magdeburg, München, Nürnberg, Posen; die Königlich Preußischen Provinzial-Schulkollegien zu Kassel und Koblenz; die Königlich Preußische Regierung zu Merseburg. Ferner 24 größere Verbände und Vereine von Lehrern und Zeichenlehrern, sowie die Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrts-Einrichtungen zu Berlin.

Der Vorsitzende: Sie sehen, meine Herren, in welch erfreulicher Weise und großer Zahl unserer Einladung nachgekommen worden ist. Ich werde mich jetzt beehren, Ihnen ganz kurz anzugeben, welches der Zweck dieser Versammlung ist, damit die Schranken genau begrenzt seien, innerhalb deren unsere Verhandlungen vor sich gehen sollen.

Es handelt sich, wie der Titel des Tages besagt, um die künstlerische Erziehung und zwar nur um die künstlerische Erziehung der Jugend in Verbindung namentlich mit der Schule. Als die Grundlage für die Diskussion aber denken wir uns wesentlich diejenige Schule, welche die Gesamtmasse der Bevölkerung heranzubilden hat und welche die Grundlage darstellt für die ganze weitere Ausbildung, also die Volksschule. Ferner sollen sich unsere Verhandlungen beschränken, wie in der Einladung ausdrücklich gesagt worden ist, auf die Fragen der bildenden Kunst. Ausgeschlossen sind also die Litteratur, die Musik und die sonstigen Künste.

Bei den Bestrebungen, die hier zur Sprache kommen sollen in Bezug auf die Einführung und Nutzbarmachung der bildenden Kunst für die Zwecke der Schule, handelt es sich nicht darum, die Grundlage, auf der die Bildung

bisher gefördert worden ist, in den Schulen irgendwie zu ändern und etwa an Stelle der bisher wesentlich auf ethischer Grundlage aufgebauten Erziehung eine ganz neue auf künstlerischer oder ästhetischer Grundlage ruhende zu schaffen. Wohl aber handelt es sich darum, die jetzige Bildung, die in einseitiger Weise die Ausbildung der Verstandeskräfte anstrebt, zu ergänzen nach Seite der Ausbildung auch der übrigen sehr wesentlichen Fähigkeiten des Menschen, nämlich der Fähigkeiten zum künstlerischen Auffassen und Schaffen, die für eine viel größere Zahl von Bethätigungen im Leben notwendig sind und entwickelt werden müssen, als wir im allgemeinen jetzt anzunehmen pflegen.

Es kommt bei den Verhandlungen, in die wir nun eintreten werden, gar nicht darauf an, uns über allgemeine Prinzipien und Grundsätze auseinanderzusetzen; das ist in einer so kurzen Zeit und in einer so zahlreichen Versammlung überhaupt nicht möglich und erreichbar. Wir wollen uns darauf beschränken, die Fragen, die auf die Tagesordnung gesetzt sind — es sind deren eine Menge, nämlich neun —, hauptsächlich auf ihre praktische Seite hin kurz zu erörtern, wobei zu hoffen ist, daß möglichst viel brauchbare Anregungen noch aus der Versammlung hervorgehen werden.

Gerade wegen der Beschränkung in Bezug auf den Gegenstand der Verhandlungen haben wir von vorne herein nicht anders verfahren können, als daß wir eine in verhältnismäßig engen Grenzen zu haltende eingeladene Versammlung ins Auge fassen mußten. Wir haben dabei hauptsächlich solche Herren hier zu vereinigen gesucht, welche nach den verschiedensten Seiten hin dem Lehrerberufe obliegen, sei es in Verbindung mit der Schule, sei es in Verbindung mit den Hochschulen oder

den Akademien, und darüber hinaus nur sehr wenige einzelne Herren geladen, von denen wir wissen, daß sie eine ganz besondere Neigung und Befähigung besitzen, in diesen Fragen mit zu helfen. Hauptsächlich aber haben wir, um eine Gewähr dafür zu erhalten, daß die Zusammensetzung der Versammlung auch möglichst gesicherte Ergebnisse zur Folge haben werde, uns bestrebt, die Einladungen an Regierungen, Stadtverwaltungen, Lehrervereinigungen und derartige organisierte Verbände zu richten, die denn auch so freundlich gewesen sind, Delegierte zu entsenden. Dafür habe ich hier unser aller herzlichen Dank auszusprechen.

Zum Schluß will ich noch bemerken, daß es sich bei dieser Zusammensetzung nicht darum handelt, irgend einen Verein oder eine ähnliche Organisation zu schaffen; es soll hier nur Gelegenheit geboten werden, die jetzt in der Luft schwebenden Fragen zu erörtern und zu klären, und das wird um so nötiger sein, als — wie der großen Mehrzahl von Ihnen bekannt sein wird — eine Versammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins, der bekanntlich über 80000 deutsche Lehrer als Mitglieder umfaßt, zu Pfingsten 1902 in Chemnitz zusammentreten soll und als ersten Punkt ihrer Beratungen auf das Programm gesetzt hat: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Infolge dieser Fragestellung wird in sämtlichen mit der Schule zusammenhängenden Verbänden Deutschlands die Frage, welche uns heute zu beschäftigen hat, behandelt und erörtert werden; und ich hoffe, daß unsere heutige Verhandlung namentlich den Zweck erreichen wird, diesen Auseinandersetzungen wesentlich vorzuarbeiten.

Die Sache wird in der Weise behandelt werden, daß zuerst jeder Berichterstatter über die nach der Tages-

ordnung vorliegende Frage seinen Bericht abgiebt; wir haben uns geeinigt, dabei eine Dauer von 15 Minuten nicht zu überschreiten. Es ist das keine leichte Aufgabe. Ebenso muß ich an die Teilnehmer der Versammlung die Bitte richten, sich an eine Zeitdauer, die auf 5 Minuten zu bemessen ist, bei den Reden zu halten. Das wird um so leichter möglich sein, als wie gesagt, allgemeine Erörterungen grundsätzlicher Art nicht im Plane dieser Zusammenkunft liegen. Beschlüsse sollen nicht gefaßt werden, somit kommen auch Abstimmungen nicht in Frage, weil wir nicht auf irgend eine Organisation ausgehen, sondern nur zum Zweck der Erörterung dieser Fragen hier zusammengekommen sind. Über die Verhandlungen wird ein Stenogramm geführt werden, das jedem Redner durch den Berichterstatter, der die Redaktion des betreffenden Abschnitts übernommen hat, zugeschickt werden wird und worin dann jeder die Freiheit hat, zu kürzen, soviel er will, was jedenfalls mit Dank angenommen werden wird.

Das Kinderzimmer

Berichterstatter: Lehrer R. Roß, Hamburg

Bericht

Wenn wir unsere Kinder zur Kunst erziehen wollen, so gehen wir dabei von der Überzeugung aus, daß die Kunst nicht bloß etwas von außen an den Menschen Heranzubringendes bedeutet, sondern daß sie tief im innersten Wesen des Menschen und in seinen Bedürfnissen wurzelt. Nichts trägt so sehr dazu bei, diese Überzeugung in uns lebendig werden zu lassen, als der Umgang mit Kindern. Wie verwickelt auch immer die durch das Kunstwerk in unserer Seele erzeugten Vorgänge sein mögen, und wie weit auch selbst das größere Kind in seiner Aufnahmefähigkeit hinter dem richtig gebildeten Erwachsenen zurückbleiben mag, die wesentlichen Bedingungen des Kunstgenusses sind, wenn auch gewissermaßen nur als unverbundene Elemente, doch schon in der Seele des kleinen Kindes gegeben. Was hier in zarten Ansätzen vorhanden ist, muß gepflegt und zur Entfaltung gebracht werden. Daher beginnt die künstlerische Erziehung in der Kinderstube. Sie wird nicht darauf ausgehen, eine in der Kunst gerade so wie anderswo verderbliche Frühreife zu erzielen, sie wird vielmehr in der Hauptsache vorbereitend sein. Ihre Aufgabe besteht mehr in der Fernhaltung des Schädlichen, mehr im Schonen und Werdenlassen als in positiver Einwirkung.

Das Erste, worauf diese vorbereitende Erziehung ihr Augenwerk zu richten hat, ist das Spiel. Denn im Spiel des Kindes, genauer gesprochen im Nachahmungsspiel, haben wir eine unmittelbare Vorstufe der Kunst. Die eigentlichen Nachahmungsspiele treten bestimmt schon im zweiten Lebensjahr auf und beherrschen bald die ganze Thätigkeit des Kindes. Später, nachdem das Kind den engen Raum der Kinderstube mit dem weiteren Übungsfelde der Schule und des Spielplatzes vertauscht hat, werden sie durch die Bewegungsspiele in der Form von Kampfspielen zurückgedrängt. In dem Maße, wie dies geschieht, muß das Kind in den Umgang mit der Kunst selbst eingeführt werden. Man sollte sich indessen hüten, die Spielwelt des Kindes in unbedachtsamer Weise vor der Zeit zu zerstören. Der Reichtum der kindlichen Nachahmungsspiele läßt sich in wenigen Worten auch nicht andeutungsweise erschöpfen. In den meisten Spielen werden die Handlungen Erwachsener nachgeahmt. Mit nicht geringerem Eifer aber versetzt sich das Kind in die Rolle irgend eines Tieres, indem es Bewegungen und Stimme desselben möglichst naturgetreu zum Ausdruck zu bringen sucht. Ja, es vermag selbst, sich als Lokomotive oder Dampfschiff zu fühlen.

Alle diese Spiele, welche mit Hilfe der Spielsachen auf das Mannigfaltigste abgeändert und ausgestaltet werden, sind deshalb so wichtig, weil in ihnen eine Fähigkeit geübt wird, die in jedem Falle erst die tiefsten Wirkungen der Kunst ermöglicht, die Fähigkeit der ästhetischen Illusion. Darunter begreife ich sowohl die psychischen Vorgänge, die man als „Einfühlung“, als „Leihen der eigenen Persönlichkeit“ zu bezeichnen pflegt, wie auch die Ergänzung des ästhetischen Symbols zur Wirklichkeit. Was den Erwachsenen nur in den

Augenblicken der künstlerischen Betrachtung auszeichnet, das erfüllt beim Kinde in einem gewissen Alter das ganze Leben. Es belebt und beseelt alles, in allen Dingen findet es sein Ich wieder. Was bliebe wohl von dem Zauber der Puppe, wenn das kleine Mädchen nicht seine Seele in sie hineinverlegte? Erstaunlicher noch erscheint uns die Phantasie des Kindes, wenn es sich mit einem hölzernen Schemel an Stelle einer Puppe begnügt, wenn es sich aus Stühlen eine „wirkliche" Eisenbahn baut oder in einem Brett ein Schiff und in dem Fußboden das Meer sieht. Das ist die spielende Ergänzung des Symbols zur Wirklichkeit.

Je täuschender das Spielzeug dem wirklichen Gegenstande nachgebildet ist, desto weniger bleibt natürlich der Einbildungskraft zu thun übrig. Man kann sie also durch zuviel „Kunst" thatsächlich ersticken. Diese Gefahr ist oft genug hervorgehoben worden. Unter allen Pädagogen, die sich mit dem Spiel beschäftigt haben, ist keiner zu finden, der nicht vor den teuren, realistisch ausgeführten Spielsachen gewarnt hätte. Demgegenüber bleibt folgendes zu betonen. Die Illusionsfähigkeit des Kindes beruht sicher zum großen Teil auf dem undifferenzierten Zustand und auf der verhältnismäßig geringen Zahl seiner Vorstellungen. Es fällt daher dem kleinen Kinde viel leichter, eine unbestimmte Wahrnehmung durch frühere Eindrücke auszulegen, irgend eine schwache Andeutung für den wirklichen Gegenstand zu nehmen und sich sogar über starke Unterschiede hinwegzusetzen, als dem Erwachsenen oder ihm selbst in einem fortgeschritteneren Alter. Zur Zeit des Sprechenlernens genügt das roheste Gekritzel, um die Vorstellung eines Tieres oder eines Menschen zu reproduzieren. Je genauer die Auffassung der Form

wird, je mehr sich das Vorstellungsgewebe ausfüllt, desto größere Ansprüche werden an die Richtigkeit der Zeichnung gestellt. Ähnlich verhält es sich mit dem Spielzeug. Das zwölfjährige Mädchen wünscht sich eine Puppe mit echtem Haar, aber es spielt nicht mehr mit einem Stiefelknecht wie ehedem. Ich sehe nicht ein, warum man ihm seinen Wunsch nicht erfüllen sollte. Tritt die illusionschaffende Seite der Phantasie zurück, so bethätigt sie sich dafür in der Erfindung, im Kombinieren, was von nicht geringerer Bedeutung ist. Wesentliches Erfordernis jedes Spielzeuges bleibt nur, daß das Kind, um es kurz zu sagen, etwas damit machen kann. Uneingeschränkte Zustimmung verdient hingegen die Forderung, das Kind nicht mit Spielsachen zu überhäufen. Das Kinderzimmer soll kein Kramladen sein. Sonst erzieht man zur Sprunghaftigkeit und Zersplitterung der Aufmerksamkeit. Viele Menschen verstehen nicht, Kunst zu genießen, weil sie sich nie in das Kunstwerk versenken.

Neben den Illusionsspielen kommt den sogenannten Beschäftigungsspielen, die ja von Fröbel in seiner Kindergartenpädagogik zu einem vollständigen System ausgebildet worden sind, nur eine sehr untergeordnete Bedeutung für die erste künstlerische Erziehung zu. Die Schönheitsformen Fröbels, die in der Zusammenstellung von Bauklötzen, Legetäfelchen oder Stäbchen zu allerlei ornamentalen Figuren bestehen, sind vollkommen wertlos. Wenn man an diesen Spielen des Kindergartens gerühmt hat, daß die Kinder durch dieselben nicht nur lernten, das Schöne zu empfinden, sondern auch es hervorzubringen, so erwidere ich, daß das Kind völlig außer Stande ist, das Schöne hervorzubringen, und daß ich es für verkehrt halte, die Vorstellung, als könnte es so etwas, in ihm zu erwecken. Der Baukasten ist gewiß

für jedes Kind ein geeignetes Spielzeug; aber was es, sich selbst überlassen, baut, sind Treppen, Häuser, Türme, also Lebensformen. Auch in seinen Zeichenversuchen hält es sich an die Wiedergabe wirklicher Dinge, mit Vorliebe stellt es Menschen und Tiere dar. Diese spielenden Anfänge der Kunstproduktion sind sorgfältig zu pflegen; einmal erwirbt sich das Kind dabei eine gewisse Handgeschicklichkeit, die dem späteren Zeichenunterricht sehr zu statten kommt, und zweitens erzieht es sich selbst zu einer genaueren Beobachtung der Form.

Und damit komme ich auf die zweite Seite der Vorbereitung der Kunst. Zum Kunstgenießen wie zum Kunstschaffen gehört Phantasie, aber nicht nur Phantasie. Ein Übermaß derselben ist auch in künstlerischer Hinsicht geradezu verderblich. Man könnte daher versucht sein, von der Erziehung zu fordern, sie solle die kindliche Phantasie zurückdämmen. Indessen nicht auf das Unterdrücken, sondern darauf kommt es an, rechtzeitig Gegenkräfte zu wecken. Der Sinn für das Wirkliche muß im Kinde gepflanzt werden. Alle Kunst, vornehmlich die bildende, spricht zu uns durch unsere Sinne. Daher rede, wie Fr. Th. Vischer sagt, niemand von wahrer Bildung, der ungebildete Sinne hat. Uns geht hier nur die Erziehung des Auges an. Zweierlei kommt dafür in Betracht, das rechte Betrachten passend ausgewählter Bilder und ein frühes Vertrautwerden des Kindes mit der Natur. Es handelt sich selbstverständlich um die Beobachtung der Natur und nicht darum, Ausbrüche der Bewunderung zu suggerieren. Andererseits ist die Behauptung falsch, daß das Kind für die Schönheit der Natur unempfänglich sei. Wenn es auch nicht die Teile einer Landschaft zu einem Gesamteindruck vereinigen kann, so freut es sich doch über

die spiegelnde oder im Sonnenglanz daliegende Wasserfläche, über den sternbesäten Nachthimmel und über den bunten Abendhimmel. Alle Kinder endlich lieben Blumen. Lichtwark hat mehrfach hervorgehoben, wie wichtig dies für die Erziehung des Farbensinnes ist. Ich stimme ihm unbedingt zu, wenn er sagt: Die Eltern haben geradezu die Verpflichtung, sich und ihre Kinder in den Kultus der Blume einzuführen. Bekannt ist auch, wie gerne Kinder bunte Steine sammeln und damit spielen.

Über die erste Entwicklung des Farbensinnes herrscht übrigens noch große Unklarheit. Wenn Preyer noch zu Anfang des dritten Jahres eine auffallende Unsicherheit in Bezug auf die Unterscheidung von Farben konstatieren konnte, so hat er später selbst eingesehen, daß die mangelhaften Resultate zum großen Teil auf der Mangelhaftigkeit seiner Methoden beruhten. Ich kann hier auf die verschiedenen Methoden, den Farbensinn zu prüfen, natürlich nicht eingehen, will deshalb nur bemerken, daß mein eigener Sohn im Alter von 2 1/2 bis 2 3/4 Jahren, solange seine Aufmerksamkeit anhielt, sehr gut im Stande war, aus einer größeren Anzahl von Farbentäfelchen dasjenige herauszufinden, welches mit einem vor ihm liegenden genau übereinstimmte. Dies schließt schon die Thätigkeit des Vergleichens und Wiedererkennens in sich. Die Fähigkeit, aneinandergrenzende farbige Flächen als verschieden zu erkennen, muß demnach schon viel früher vorhanden sein. Später dagegen erst erwirbt sich das Kind einige Sicherheit im Gebrauch der Farbennamen. Da es experimentell festgestellt ist, daß das Farbengedächtnis in seinen Leistungen durch die mit der Farbe fest assoziierte Benennung sehr unterstützt wird, so ist es nicht belanglos, ob und wann das Kind diese Bezeichnungen lernt. Eine dahingehende

Belehrung ist am besten beim Bilderbuchbesehen und bei der Betrachtung wirklicher Objekte vorzunehmen. Die Forderung Ziehens, das Kind müsse schon in den ersten Lebensjahren täglich alle Hauptfarben um sich sehen, halte ich für pedantisch. Mit der Frage nach dem Farbensinn des Kindes kann nun auch gemeint sein, wann und in welchem Maße sich bei ihm die Freude an der farbigen Erscheinung kundgiebt. Konrad Lange hat bekanntlich seine These, für den Anfang genügten farblose Bilderbücher, auf die Erfahrung gestützt, daß Kinder bis zu vier Jahren sich vollständig gleichgültig gegen die Farbe der Bilder verhalten. Die Beobachtung ist richtig, sie beweist jedoch nur, wie sehr bei den kleinen Beschauern das Interesse am Inhalt des Dargestellten im Vordergrund steht. Ich meine, gerade indem wir dem Kinde farbige und farblose Bilder — nicht in demselben Buche — abwechselnd zeigen, leiten wir es an, die Farbe zu apperzipieren.

Weiter auf die Beschaffenheit der Bilderbücher einzugehen, verbietet mir die Rücksicht auf einen der folgenden Redner. Alle Beobachter stimmen darin überein, daß das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres bereits mit großer Sicherheit bekannte Gegenstände und Personen auf Bildern erkennt. Dann dauert es allerdings noch eine geraume Zeit, bis es das Bild als Bild auffassen lernt. Die erste Freude an der Kunst ist die Freude, die aus dem Wiedererkennen entspringt. Sehr bald aber kompliziert sich der Genuß, und das Kind bevorzugt solche Bilder, die einen einfachen, ihm verständlichen Vorgang darstellen. Diesen Vorgang pflegt es gern zu einer kleinen Geschichte auszuspinnen. Es kommt dann mit allerlei Fragen. Darauf muß man eingehen. Es ist nicht genug, wenn die Eltern ihrem

Kinde ein Bilderbuch in die Hand geben, sie müssen es auch mit ihm besehen. Dabei wird leicht der Fehler begangen, daß man schon zu einem zweiten Bilde übergeht, während das Kind noch mit dem Verarbeiten des ersten beschäftigt ist. Kleine Kinder finden kein Vergnügen am flüchtigen Durchblättern eines Buches, wie es bei größeren oft in Folge schlechter Erziehung der Fall ist. Das Kind freut sich über jede neue Einzelheit, die es entdeckt. Eine gute Übung ist es, nach dem Besehen eines Blattes Fragen über die Anordnung und die Farben der Gegenstände zu stellen und aus dem Gedächtnis beantworten zu lassen. Auch muß das Kind Körperhaltung und Gesichtsausdruck der auf dem Bilde befindlichen Personen beachten lernen. Sein Nachahmungstrieb kommt ihm dabei sehr zu statten. Indem es die Stellung äußerlich nachmacht, versetzt es sich zugleich viel lebhafter in die dargestellte Situation. Karl Groos hat in geistreicher Weise auf diesen Zusammenhang zwischen äußerer und innerer Nachahmung hingewiesen.

Dem Bilderbuche erwächst späterhin ein schlimmer Gegner in den verschiedenartigen Reklamebildern, wie sie besonders von den Schokoladefabrikanten in ungeheueren Mengen verbreitet werden. Die meisten dieser Bilder sind für die Geschmacksbildung unfruchtbar oder gar schädlich, und man kann deshalb nur mit Bedauern sehen, wieviel Geld an ihre Erwerbung verschwendet wird. Wie manches schöne Buch könnte dafür angeschafft werden! Weil nun aber einmal die Leute ihr Geld lieber groschenweise als in Silbermünze ausgeben, und weil die Neigung zu sammeln eine ganz allgemein auftretende Erscheinung ist, so wäre es wohl der Überlegung wert, ob man nicht den Sammeleifer der Kinder in den Dienst der künstlerischen

Bildung stellen könnte durch Herausgabe geeigneter Bilder. Solche Bilder müßten kleines Format haben, eine gewisse Einheitlichkeit in der Ausführung zeigen und vor allem billig sein, außerdem müßten sie Serien bilden.

Bei diesem Vorschlage leitet mich der Gedanke, daß es nichts im Leben des Kindes giebt, was für sein späteres Wesen bedeutungslos bliebe. Wie sich ein sittlicher Charakter nur in der geeigneten Umgebung entwickelt, so auch der Sinn für echte Kunst. Der Geschmack ist unser ästhetisches Gewissen. Der Mensch muß zur Kunst wie zum sittlichen Verhalten gewöhnt werden. Mit Belehrung ist wenig auszurichten. Um diese Gewöhnung aber sieht es traurig aus im deutschen Hause. Das Kinderzimmer braucht nicht mit vornehmer Kunst ausgestattet zu sein und muß es nicht einmal. Selbst der schönste Märchen- oder Tierfries wird dem Kinde auf die Dauer langweilig. Da wir in der Kunst nicht ein Vorrecht der Reichen sehen, so kann es nicht unsere Aufgabe sein, von dieser Stelle aus zu ähnlichen Schöpfungen anzuregen, wie es die vor einigen Jahren in London ausgestellten Kinderzimmer Cecil Aldins und John Hassals waren. Möchten unsere Kunsthandwerker lieber darauf sehen, daß auch die weniger Bemittelten ihre Zimmereinrichtungen kaufen können. Ein besonderes Kinderzimmer ist überhaupt nicht notwendig, wenn es den bedrängten Eltern auch manchmal ganz wünschenswert erscheinen mag. Jedenfalls sei der Raum, in dem Kinder sich aufhalten, ob er nun Wohnstube oder Kinderstube heiße, ein heiterer, wohnlicher Raum, wo das Kind nicht Gefahr läuft, die „schönen“ Sachen oder sich selbst zu beschädigen, wo aber auch nichts Häßliches, nichts Verlogenes und Imitiertes seinen Sinn verbildet. Es gilt,

wie Gottfried Keller fein gesagt hat, „die Erhaltung der Freiheit und Unbescholtenheit des Auges“. Um einen Begriff davon zu bekommen, wieviel in der Hinsicht noch immer gesündigt wird, brauchen wir nur vor dem Schaufenster eines Papierladens oder eines sogenannten Luxuswarengeschäftes stehen zu bleiben, wo alle diese abscheulichen Wandteller, Öldrucke, Oblaten u. s. w. ausgestellt sind unter der poetischen Devise: „Schmücke dein Heim“. Glücklicherweise wird nun auch Gutes geboten. Das verdienstvolle Wirken des Kunstwart-Herausgebers ist bekannt, und mit großer Freude begrüße ich das Unternehmen der Herren Teubner und Voigtländer. Wir in Hamburg haben schon vor mehreren Jahren einen Anfang mit der Herausgabe künstlerischer Wandbilder heimatlichen Charakters für das Schul- und Kinderzimmer gemacht. Empfehlenswert ist es endlich, dem kindlichen Bedürfnis nach Abwechselung Genüge zu leisten, indem man etwa die Wiener Bilderbogen in einem Wechselrahmen an die Wand hängt.

Leider werden auch in Zukunft noch sehr viele Kinder selbst die bescheidenste künstlerische Anregung im Hause entbehren müssen. Gestatten Sie mir, noch einmal ein Wort Vischers anzuführen: „Wer widrig wohnt, hat für nichts Stimmung, wer nicht gern zu Haus ist, den freut auch draußen nichts. Das Höhere versteht sich ja immer von selbst! Für die Basis, die Vorbedingungen, muß gesorgt werden.“ Damit sei wenigstens angedeutet, daß die Frage der künstlerischen Erziehung schließlich nur befriedigend gelöst werden wird, wenn zugleich eine Besserung unserer sozialen Verhältnisse eintritt. Für mich aber handelte es sich darum, die Punkte anzugeben, wo die künstlerische Erziehung im Hause wenigstens einsetzen kann.

Das Schulgebäude

Berichterstatter: Bauamtmann Professor Th. Fischer, München

Bericht

Wenn wir den Wanderstab durch die deutschen Länder führen und nicht nur die Großstädte, sondern die kleinen Städte und die Dörfer betrachten, so finden wir in manchen Gegenden Orte, die, von der neuen gelbledernen Backsteinkunst noch nicht verdorben, den ruhigen Ton der Bauweise aus unserer Großväter und Urgroßväter Zeit erhalten haben: Giebel an den geschwungenen Straßenfluchten, warme Ziegel- oder deutsche Schieferdächer, farbigen Anstrich der Wände, gutgeteilte Fenster, kurz Alles, was uns in der stilvollen Zeit des Aufschwunges verloren gegangen ist.

Ein Haus aber pflegt immer das einheitliche Bild zu stören, ein Haus mit flachem Schieferdach, mit Gurt- und Kranzgesimsen, mit Spiegelscheiben in den ungeteilten Fenstern, wenn's gut geht, — mit korinthischen Pilastern und Akanthusakroterien, wenn's schlimmer ist. Das ist das Schulhaus. Es ist eine Grundform, die alle kennen, die im Dorf, in der kleinen und in der großen Stadt zu finden ist, als Gemeindeschule, als Gymnasium und mit Aufwand von viel gelehrter Architektur als Hochschule. In den größeren Städten fällt sie nur nicht so aus dem Rahmen, wie in den warmen noch unberührten Nestern, denn die Eigenart unserer neuen Städte ist eben im allgemeinen dieselbe Stimmung oder besser derselbe Mangel an Stimmung, wie im be-

sonderen bei den Schulhäusern. Wenn deshalb über diese in künstlerischer Richtung zu reden ist, kann man wohl nicht anders, als die Baukunst des verflossenen Jahrhunderts im allgemeinen wenn auch nur andeutungsweise zu behandeln und anzuklagen. Es ist kaum die einseitige Anschauung des Kunstkonfessionellen, die der historisch-ästhetisierenden Richtung in der Architektur des 19. Jahrhunderts die Schuld beimißt, daß wir in eine Sackgasse der Unnatur gekommen sind. Wenn dies Kapitel erschöpfend behandelt werden wollte, wäre weit auszuholen; es wäre davon zu reden, wie es gekommen, daß der deutsche Geist, der so oft in früheren Jahrhunderten die Invasionen fremder Kunst überwunden und zu seinen Gunsten verarbeitet hat, in diesem so gänzlich versagte.

Jetzt, da die Sintflut des Klassizismus im Verlaufen ist, können wir erkennen, was verloren gegangen ist: alles Kulturland ist versandet, nur ein paar Felsen stehen noch ganz oben im Hügelland der Volkskunst. Mögen sie doch fest genug stehen, daß wir an ihnen das Seil anknüpfen können! Die Begleiterscheinung — vielleicht auch eine der Ursachen — dieser Entwicklung ist der erkältende Einfluß der Wissenschaftlichkeit. In keinem Jahrhundert wurde soviel über Kunst und Kunstgeschichte geschrieben und vorgetragen, in keinem, seitdem wir in die Reihen der Kulturvölker eingetreten sind, so wenig wirkliche Kunst geübt. Es ist das Zeitalter der Museen, der Kunstregistraturen; es ist das Zeitalter der mathematischen Exaktheit, das Zeitalter der Symmetrie. Nichts ist bezeichnender als die Wandlung, die dieses Wort seit seiner Jugend bis zu seiner jetzigen Begriffsdürre durchgemacht hat; von seiner grundlegenden kunsttheoretischen Bedeutung bei den Griechen (für uns eine versunkene Atlantis), die mit dem heutigen nüchtern mathematischen

Begriff der Gleichheit nach einer Mittelachse auch nicht das Geringste zu thun hat, bis zu der fast unumschränkten Herrschaft dieses Begriffes, die wir heute in allem, was gebaut wird, sehen. Für viele, auch viele die so dem Namen nach zu den Gebildeten gehören, gilt symmetrisch fast gleich mit schön. Kann jemand ein Schulhaus nennen aus jener Zeit, das wagte die Symmetrie zu verletzen?

Wenn unsere Schulgebäude den unerfreulichen Stempel der beschriebenen Kunst- und Geistesrichtung in ganz verdichtetem Ausdruck tragen, so kann man das zum Teil dem Umstande zuschreiben, daß in diesem Gebiete der Baukunst fast gar keine Überlieferung vorhanden war. Aus der späteren Zeit des Humanismus kennen wir allerdings mehrere Gymnasial- oder Lycealgebäude. Volksschulen aus früheren Jahrhunderten werden kaum zu finden sein. Man hat anzunehmen, daß in den Klöstern oder wohl auch beim Schulmeister in der Wohnung die Schule gehalten wurde. Auf dem Lande wird der Schulmeister sogar gewissermaßen auf Stöhr von Hof zu Hof gewandert sein. Die Schule entbehrt also im Gegensatz zur Kirche in der Hauptsache der baulichen Überlieferung, sie folgt aber insofern dem Beispiel der Kirche, als auch die Entwicklung des Schulhauses sich vom Großen ins Kleine, vom Städtischen ins Ländliche von selbst ergiebt. Daß darin im Sinne der volkstümlichen Kunstpflege eine Erschwerung liegen muß, braucht nicht von vornherein angenommen zu werden; denn es erübrigt immer, den Anschluß an das Volkstümliche in der Anlehnung an die örtliche Bauüberlieferung zu suchen. Diesen Weg haben nun glücklicherweise in den letzten Jahren eine Reihe von Künstlern eingeschlagen.

Wenn heute hier und dort zu weit gegangen wird in der Übernahme historischer Formen, so sollte das wohl nicht zu sehr getadelt werden. Es ist als ein Übergangsstadium aufzufassen, aus dem die Macht des Bedürfnisses und der neuen Konstruktionen sicher bald heraushilft. Auf die Schulung aber, die in der Beschäftigung mit dem klaren und einfachen Geist der Alten liegt, möchten wir nicht gerne verzichten. Sie wird uns befähigen, auch an alle Bedürfnisse und Aufgaben der Neuzeit mit dem gleichen Geiste heranzutreten.

Wenn nun die kunsterziehenden Seiten des deutschen Schulgebäudes in kurzer Übersicht betrachtet werden sollen, so ist in erster Linie die Lage des Schulhauses etwas, wobei von vornherein die künstlerische Einsicht viel mehr mitsprechen sollte, als es heute geschieht, wo fast nur der Zufall und Majoritätsbeschlüsse den Ausschlag geben.

Bei den gewaltigen Aufwendungen, welche die Gemeinden für Schulhausbauten zu machen haben, liegt es nahe, in allen Punkten, also auch bei der Wahl des Bauplatzes, zu sparen. Man hat deshalb öfter Rückplätze für Schulzwecke genommen, ein Verfahren, das nicht unter allen Umständen zu verwerfen wäre, wenn es nur gelingen wollte, diesen Bauwerken nicht die Art von Hinterhäusern, sondern eine klosterähnliche Gruppierung um einen offenen schönen Hof zu geben. Leider ist eine derartige Lösung noch nicht bekannt geworden, vielleicht auch deshalb, weil sie nur möglich wäre bei sogenanntem einreihigen Bau d. h. wenn nur eine Saalreihe mit einem Korridor um den Hof gelegt würde. Damit ist aber wieder ein erheblicher Kostenaufwand gegenüber der noch immer als Norm angesehenen zweireihigen Bauart nötig und damit der Vorzug des billigeren Hinterlandes ausgeglichen.

Immerhin möchte doch auch die Erbauung von Schulen auf Rückplätzen nicht ganz der Würde und Bedeutung, welche die Schule heute im öffentlichen Leben einnimmt, entsprechen. Vielmehr ist es eine Forderung, welche schon der künstlerische Ausbau einer Stadt zu stellen hat, daß öffentliche Gebäude von der Wichtigkeit der Schulen auch an wichtige, d. h. künstlerisch, nicht etwa verkehrstechnisch wichtige Punkte zu stehen kommen. Schon die Helligkeit der Schulräume verlangt es, daß nicht an engen Straßen gebaut werde, sondern wenn irgend möglich Erweiterungen oder kleine Plätze gewählt werden. Hier ist allerdings nicht ohne Mißvergnügen an die schematischen Bebauungspläne unserer Städte zu denken, welche dergleichen stille Plätze und Plätzchen gar nicht kennen.

Es ist schon erwähnt worden, daß Gründe der Sparsamkeit die einfache Rechtecksform, bei welcher zwei Reihen von Schulsälen zu beiden Seiten eines Mittelganges liegen, als eine Normalform haben erscheinen lassen. Aber abgesehen davon, daß eben die äußerste Exaktheit der Grundform durchaus nicht immer mit der größten Verwendbarkeit zusammenfällt, ist die Gleichartigkeit der Räume ein so großes Hindernis, in die äußere Erscheinung rhythmisches Leben zu bringen, daß kaum jemals die Art des Kasernenbaues im schlimmen Sinne ganz zu vermeiden ist. Andererseits ist zuzugestehen, daß die Durchführung des einreihigen Systems doch für Volksschulen wenigstens etwas zu kostspielig wäre; eine Mischung beider Systeme aber, welche auch für die Verwendbarkeit die größten Vorzüge mit sich bringt, ist für die Gestaltung des Äußeren eine sehr dankbare Lösung, da wir Gelegenheit bekommen, mit der großen Bautiefe des Doppelreihenbaues beherrschende Baumassen zu gewinnen,

die von den einreihigen Teilen ergänzt und verbunden werden.

Diese Ausführungen berühren schon die äußere Erscheinung und zwar deutlich in dem Sinne, daß das wesentlichste Kunstmittel die Gruppierung darstellt. Im übrigen können wir leichten Herzens auf alles, was so im Munde der Leute Architektur heißt, verzichten; denn Schmuck ist für uns von heute dies Ankleben von Gesimsen, Pilastern, Säulen, Quadern und allem anderen nicht mehr.

Haben wir einige Mittel für reichere Ausstattung, so gelte als erste Regel: den Schmuck zusammenzufassen auf einige funktionell wichtige Punkte; und dann sei's auch nicht mit der üblichen Architekturbildhauerei abgethan, sondern man hole die ersten Künstler der Stadt heran, die hoffentlich noch einsehen lernen, daß es vorteilhafter ist, Kunst zu treiben in Verbindung mit der Baukunst statt Tageblattruhm in den Kunstausstellungen zu holen.

Vorläufig freilich werden uns dieselben Personen, welche für den architektonischen Schmuck oben angedeuteter Art unbesehen Tausende bewilligen würden, für eine gute Figur oder ein Fassadenbild 2000 Mark rundweg abschlagen; denn daß man sein Haus mit Gips und Cement in nichtssagenden Formen dekoriert, gehört zum Gebot des Anstandes, Kunst aber ist Luxus. Solange Kunstsachen den Majoritätsbeschlüssen von Laienkollegien unterliegen, wird sich das nicht bessern, und insofern dies ein Punkt ist, wo der Hebel zu allererst eingesetzt werden sollte, ist die Abschweifung hier auch nicht am falschen Platze.

So sehr wir oft bei öffentlichen Bauten verlegen sein können um die Gegenstände der Darstellung, so wenig ist dies beim Schulhaus zu befürchten, denn alle Stoffe der Sage, des Märchens und der Religion, die unsere Altvordern an ihren Bauten lebendig werden

ließen und für die wir Großen von heute zumeist die Naivität verloren haben, alle diese sind vortrefflich geeignet für die Schule. Um eins wäre zu bitten, daß man nicht die Nase rümpfe, wenn auch einmal ein Spaß, sei's auch ein derber, unterläuft; es scheint fast, daß der Humor ein Leitfossil für eine Zeit des Aufwärtsstrebens sei. Möge man doch im ganzen Klassizismus nach dem kleinsten Tröpfchen Humor suchen!

Um aber nicht in den Verdacht zu kommen, daß man nur gegenständlich für die Kunst interessieren wolle, sei auf die unerschöpflichen Möglichkeiten formaler Bildung hingewiesen, die in rhythmischen Reihen, in stilisierten Pflanzenornamenten und vor allem in der farbigen und stofflichen Behandlung der Architektur liegen.

Der so lange verachtete Kalkputz läßt sich in Form und Farbe in immer wieder neuen Arten behandeln; es steht zu hoffen, daß er noch mehr als bisher sein Reich zurückerobert und uns erlösen hilft von den ledergelben oder kaltroten Backsteinkästen, die besonders in Mittel- und Süddeutschland so fremdartig die Einheit der Landschaft zerstören. Diese lokale Einheit der Farbe, deren Grundlagen oft sehr schwer festzustellen sind, ist etwas, was ein feinfühliges Auge heute oft schwer vermissen muß.

Von der erzieherischen Wirkung eines Schulgebäudes wird hier im allgemeinen und nicht im besonderen für die Kinder gesprochen, denn beides ist gleich wichtig und gleich möglich. Anders ist es nun, wenn wir uns ins Innere der Schule verfügen. Hier fängt das ausschließliche Reich der Kinder an. Die künstlerischen Grundsätze bleiben wohl dieselben, draußen wie drinnen. Wir verlangen hier wie dort vernünftige Einfachheit und natürliche Ehrlichkeit. Es ist ein Krebsschaden der

heutigen Kunstbildung in fast allen Kreisen, daß man mehr scheinen lassen will, als da ist; daß man Gips bronziert und Fichtenholz mit Eichenholzmaser bemalt. Das sind Sünden der schlimmsten Art, die im Schulhaus so verpönt sein sollten wie jede gesprochene Lüge. Wenn die Kinder nie die Verleugnung des Materials zu sehen bekommen, wenn sie nie etwas loben hören, deshalb, weil es reich aussieht, sondern nur, wenn das Werk ehrlich ist nach Zweckbestimmung und Materialbehandlung, dann sollte man meinen, daß allmählich jene unheilvolle Sucht nach äußerlicher Vornehmheit, die unserem Streben das schwerste Hindernis ist, vergehen müßte. (Bravo!)

Wenn wir hier allem unnötigen Schmuck, den wir nach unserer Auffassung als solchen ja nicht anerkennen, das Recht absprechen, so wolle das nicht aufgefaßt werden, als wenn wir der kalten Nüchternheit das Wort sprächen. Die Stimmung des Heimlichen und Behäbigen hängt aber gar nicht zusammen mit dem Aufwand, sondern es mag einem tüchtigen Künstler wohl gelingen, einen Raum ohne alles, was man gemeiniglich Ornament nennt, so schön zu gestalten, daß eben nur die heutige Verbildung etwas zu vermissen hätte. Der Einfall des Lichtes, die Ausnützung des Reflexes, die harmonischen Verhältnisse eines Raumes, Kontraste in einer Raumfolge, Vermeidung der mathematischen Regelmäßigkeit, des größten Feindes künstlerischer Wirkung, und die gute Wahl der Farben an den Wänden und der Decke, das sind alles Mittel, die gar nichts kosten, und doch die feinsten von allen. Wenn dann in dieser Einfachheit ein gutes Bild an die Wand gehängt oder eine Plastik aufgestellt wird, so erhöhen sich Raum und Kunstwerk in gegenseitigem Wetteifer. Das gilt nun in gleicher Weise von den Vorräumen und von den Schulsälen.

Dort verlangen wir im allgemeinen wohl lichtere Töne; das Weiß mag an den Decken und Wänden vorherrschen, zu dem das Rot des Linoleums einen schönen Grundton liefert. In den Schulsälen aber gehört Farbe an die Wand; da wir uns gewöhnt haben, ein Übriges an Fensteröffnungen zu thun, ist es wohl nicht mehr nötig, allzu zimperlich helle Töne zu verlangen. Das Holzwerk, sofern nicht das billigste Weichholz genommen ist, behält am besten seine Naturfarbe unter einem Firnis, schon der Reinlichkeit wegen. Wollen wir aber Deckfarbe, so sei uns die Freude eines farbigen Anstrichs gewährt. Fern weisen wir ab die Chokoladetöne und noch ferner die oben schon verdammte Imitierung edler Holzarten. In München hat man mit vielem Glück versucht, den Ton unserer alten Bauernmöbel mit ganz einfacher Bemalung anzuschlagen. Anderswo versuche man etwas anderes.

Es ist nicht unwichtig, auf die Wirkung der Sprossenteilung in den Fenstern aufmerksam zu machen, die dem falschen Glauben, daß sie zu viel Licht wegnehme, aus unseren Schulhäusern wie aus den Wohnräumen im Laufe der Zeit weichen mußte. Ein Fenster mit großmächtiger Spiegelscheibe gilt als besonders vornehm, hauptsächlich deshalb, weil es viel kostet. Dann hängt man es aber mit dicken Vorhängen wieder zu in einem ganz natürlichen Gefühl, dem nämlich, daß ein Raum mit Spiegelscheiben nicht nach außen abgeschlossen erscheint und deshalb nicht intim, wie der Ausdruck von heute lautet, wirken kann. Das viel einfachere und für Schulsäle sehr zu empfehlende Mittel, dies zu erreichen, ist aber die Sprossenteilung, wie denn gerade in den großfenstrigen Schulzimmern die gute Teilung der Fenster von größter Wirkung ist.

Diejenigen Räume des Hauses, denen eine Auszeichnung zukommt, sind wohl die Eingangshalle, das Treppenhaus und die Aula; aber auch hier empfiehlt es sich, die Steigerung nicht in einer Mehrung von Ornamenten, Thüraufsätzen oder Stuckfäulen zu suchen, sondern in der Anbringung guter Kunstwerke, die durchaus nicht immer sich durch die bekannte Bezüglichkeit auf das Kinderleben auszuzeichnen brauchen. Das Treppenhaus werde wohl mit einigen Werken der Schmiedekunst versehen, denn es ist darauf zu achten, daß alles Handwerk vertreten sei und — fügt ein frommer Wunsch dazu — auch in technischer Hinsicht nur bester Art. Da aber ist der schlimme Riegel vorgeschoben, den zu entfernen wir uns noch lange bemühen werden, und der heißt: Verdingung an den Billigsten. (Heiterkeit.)

Ein Wort noch über den Spielhof, den Platz der Erholung und der Lust. Wie oft sind diese Höfe leider zwischen häßliche graue Rückgebäude eingezwängt! Mit gutem Grund ist deshalb eingangs die Lösung des Gruppenbaues um den Hof so hervorgehoben worden, die nur eben leider in ökonomischer Hinsicht ihre Bedenken hat. Immerhin gelingt es wohl auch, durch Baumpflanzungen einen im Innern eines Baublocks liegenden Hof zu einem erfreulichen Ort zu gestalten, besonders wenn alles, was vorhanden ist, Brunnen, Bänke, Mauern und Hütten, mit Liebe und Geschmack gemacht wird, und noch mehr, wenn dort aus unseren Museen und Kunstausstellungen Werke im Freien oder in Hallen könnten aufgestellt werden.

Auf diesen und ähnlichen Wegen ist vielleicht das Schulhaus zu erreichen, das kunsterziehend auf jung und alt wirken könnte. Aber dazu, höre ich alle Gemeinderäte Deutschlands sagen, haben wir kein Geld. Wir

müssen alljährlich drei Schulhäuser bauen für eine halbe Million, damit die Kinder untergebracht sind, den Luxus des Schönen können wir uns nicht leisten. Ach, wie oft sollen wir noch nachweisen, unwiderleglich nachweisen, daß Kunst — wenn sie so ist, wie sie sein soll — mit Luxus nichts zu thun hat. Für die Leute bleibt geschmackvoll mit teuer immer noch gleichwertig, und umgekehrt, was nicht viel kostet, ist nicht weit her. Solange dieses Dogma noch in den Köpfen steckt, wird die symmetrische Normalfassade mit zwei Eckrisaliten und einem Mittelrisalit — dieser darf allenfalls Dreiviertelsäulen bekommen — der Gipfelpunkt des Schulgebäudes bleiben. Wenn aber Natürlichkeit und Einfachheit des Denkens doch noch einmal über unseren Geistesdrill den Sieg davonträgt, dann werden wir ein stolzes und wohnliches Schulhaus bauen können, aus dem das Kind das Schönheitsbedürfnis mit in die Familie und, wenn aus den Buben Volksvertreter geworden sind, mit in die Öffentlichkeit hinüber tragen soll. (Händeklatschen.)

Verhandlung

Oberbürgermeister Geheimer Finanzrat a. D. **Beutler**, Dresden: Unsere Bestrebung, in das Volk die Kunstanschauung als ein selbstverständliches Eigentum größerer Kreise hineinzutragen, ist eine gänzlich neue. Ich glaube deshalb, daß wir bei der Neuheit dieser Bewegung in allererster Linie verpflichtet sind, uns vor einem Übel zu bewahren, welches leicht dazu führen könnte, Kreise abzuschrecken, unsere Bewegung mitzumachen, die doch schließlich nicht ohne Einfluß auf den Gang dieser Be-

wegung sind. Eine solche Fernhaltung derartiger maßgebender Kreise könnte leicht dann eintreten, wenn wir uns nicht streng an objektiv-richtige Thatsachen halten. Ich weiß nicht, aus welchen Erfahrungen heraus der Herr Vorredner seine Urteile allenthalben geschöpft hat; er hat sich aber so allgemein ausgedrückt und von „den Schulhäusern“, die seinen Anforderungen nicht genügen, gesprochen, daß ich mich verpflichtet halte, ihn zu bitten, seine Kenntnis und seine Erfahrung doch durch das Anschauen von Dresdner Schulhäusern zu bereichern und zu prüfen, ob er dann noch allenthalben sein allgemeines Urteil über die Schulhäuser aufrecht zu erhalten vermag.

Der Herr Vorredner hat z. B. gesagt, daß es keine sogenannten einreihigen Schulhäuser giebt. Ich bitte ihn, sich zu überzeugen, daß wir in Dresden derartige einreihige Schulhäuser haben. Der Herr Vorredner hat weiter nicht bloß den Volksschulen, sondern auch den höheren Schulen, den Universitäten und den Hochschulen abgesprochen, daß sie nach volkstümlichen und modernen Anschauungen ausgeführt werden. Ich weiß nicht, ob der Herr Vorredner Dresden kennt, ich weiß aber jedenfalls, daß wir ein Kreuzgymnasium haben, das nicht in der Form errichtet ist, die er als eine abfällig zu beurteilende bezeichnet hat. Wir haben auch in neuerer Zeit Bürgerschulen und Bezirksschulen gebaut in der Weise, die er als erwünscht bezeichnete. Wenn der Herr Vorredner weiter gesagt hat, daß man bei den Bebauungsplänen der Städte zu wenig auf intime Plätze, wo Volksschulen in künstlerischer Weise angebracht werden könnten, Rücksicht nähme, so glaube ich hat er auch hier seine persönlichen Erfahrungen etwas zu sehr generalisiert, denn ich kann ihm versichern, daß wir wenigstens hier in Dresden, wo alle Faktoren, die kunstverständig sind,

bei der Aufstellung von Bebauungsplänen gern gehört werden, thunlichst darauf Rücksicht nehmen, intime Plätze für Volksschulen und andere öffentliche Gebäude von vorn herein vorzusehen und auszuwählen.

Endlich hat der Herr Vorredner noch abfällig darüber geurteilt, daß unsere Zeit dazu geneigt sei, alles durch Majoritätsbeschlüsse und insbesondere durch Laienkollegien — auch in Kunstangelegenheiten — beurteilen zu lassen. Ja, meine verehrten Herren, wer längere Zeit in der Verwaltung eines größeren Gemeinwesens steht, der weiß, daß auch ein solches Laienkollegium sich häufig zusammensetzt auch aus Kunstverständigen. Dann, meine Herren, möchte ich warnen davor, daß wir den Ast, auf den wir uns heute zu setzen im Begriffe sind, nämlich daß wir ein kunstverständiges Laienpublikum erziehen wollen, dadurch von vorn herein absägen, daß wir sog. Laien allen Kunstsinn und alles Kunstverständnis absprechen. (Sehr richtig! Beifall.)

Schulinspektor Dr. von **Gizycki**, Berlin: Ich habe einen Gesichtspunkt vermißt, nämlich die Beziehungen zwischen der Architektur des Schulhauses und dem Kinde selbst, nämlich in wie fern diese Architektur das Kind zum Kunstsinne erziehen soll. Nach meinen Erfahrungen machen die Formen eines großen Gebäudes auf ein Kind keinen anderen Eindruck, als den des Massigen, des Gewaltigen. Das Kind ist gar nicht imstande, ein großes Gebäude zu überblicken, sich einen Eindruck zu machen von den Fassaden und von der baulichen Ausgestaltung des Gebäudes. Das Kind geht seinen Gang durch die Korridore und Gänge der Schule und bekommt erst als erwachsener Mensch einen tieferen Eindruck von einem schönen Bauwerk.

Für das Schulhaus spielen die historischen Formen des Gebäudes gar nicht die erste Rolle. Das aller-

wichtigste für uns sind die hygienischen Einrichtungen. Es ist für uns zunächst gar nicht von entscheidender Bedeutung, in welchem Stile das Haus gebaut ist, es kommt uns in allererster Reihe darauf an, daß unsere Kinder hygienisch eingerichtete Räume haben: das nötige Licht und die frische Luft, und daß die anderen Einrichtungen des Schulhauses derartig beschaffen sind, daß der Vater sein Kind mit gutem Gewissen acht bis zehn Jahre derselben anvertrauen kann.

Es ist wunderschön zu sagen, das Schulhaus soll da oder dort liegen; es ziemt sich nicht, ein so schönes Gebäude, das der Schmuck der Stadt sein sollte, auf Hinterland zu verlegen. Aber das ist in vielen Fällen geradezu eine Notwendigkeit. Auch wenn Grund und Boden auf dem Hinterlande nicht billiger wären und sich aus diesem Grunde in höherem Maße als jetzt der Ankauf eines Vordergrundstückes für die städtischen Behörden empfehlen dürfte, auch dann müßten die Schulhäuser, so schön und prächtig sie auch ausgestattet sind, thunlichst nach dem Hinterlande verlegt werden und zwar deshalb, weil wir sie vor dem Gerassel und dem Lärm der Straßen beschützen wollen. Es ist in vielen Fällen ganz unmöglich für die Lehrer, diese Störungen zu überwinden, und wir haben alte Schulhäuser genug, in denen sie durch überlautes Sprechen ihre Gesundheit gefährden müssen, weil die Klassenzimmer nach der Straße zu liegen, und die Fenster den Sommer hindurch nicht geöffnet werden können. Es ist auch der Umstand für die Lage entscheidend, daß wir die Schule nicht dahin bauen können, wo sie einen ästhetisch schönen Anblick gewährt, sondern dahin, wo wir sie brauchen. Wir haben im Norden Berlins, meinetwegen in einer ganz unschönen Straße, tausend überzählige Kinder. Nun können wir die Schule

nicht dahin bauen, wo wir die Kinder nicht haben, sondern wir müssen sie dahin bauen, wo die Kinder vorhanden sind. Da sind nun vielleicht in dieser Gegend noch zwei oder drei unbebaute Grundstücke. Wir müssen von diesen Grundstücken eins nehmen, weil wir über andere gar nicht verfügen können.

Stadtbauinspektor **Rehorst**, Halle: Ich möchte mir nur erlauben, mit einem ganz kurzen Worte dem Herrn Vorredner entgegenzutreten mit der offenen Absicht, es zu verhüten, daß durch seine Worte der Eindruck, den die Rede des Herrn Professor Fischer gemacht hat, verwischt werde. (Bravo!) Der Herr Vorredner scheint von dem Standpunkte als Schulmann auszugehen, daß die heutigen Architekten nicht in der Lage seien, die hygienischen Anforderungen mit den künstlerischen zu verbinden. Wir sind aber gewiß, daß wir das können. Wenn er aber Herrn Professor Fischer als unrichtig vorwirft, daß wir uns an die historischen Stilarten anlehen, so hat der Herr Vorredner vollständig die Anlehnung an und die Kopierung von historischen Stilarten verwechselt. Wir wollen nur eine Anlehnung, um der Heimat das künstlerische Gepräge zu erhalten, das sie gehabt hat von jeher. Wir wollen aber nicht Sklaven sein, sondern wollen suchen, namentlich auch unter Berücksichtigung der Forderungen der Hygiene, die alten Formen neuzeitlichen Verhältnissen anzupassen, und ich glaube, es giebt Beispiele genug aus den letzten fünf Jahren, wo die deutschen Architekten bewiesen haben, daß sie dieser Aufgabe gewachsen sind.

Der Herr Vorredner sagt, er habe die Beobachtung gemacht, daß die Kinder nicht in der Lage seien, ein großes Schulgebäude auf sich wirken zu lassen. Ja, meine Herren, das ist gerade das, wozu wir sie erziehen

wollen. Er sagt, das Kind geht jahrelang durch die Korridore und empfindet nichts. Das ist ja das, was wir verhüten wollen. Wir wollen, daß das Kind vom ersten Schuljahre an Empfinden bekommt für Schönheit der Formen und Räume, darum auch ist es angebracht, im Schulhause in jeder Beziehung künstlerisches Können walten zu lassen. (Beifall.)

Schriftsteller **Fritz Stahl**, Berlin: Wenn man die Worte, die in dieser Diskussion gesprochen worden sind, hört, so könnte es scheinen, als ob dieser ganze Tag und seine Verhandlungen unnötig sind, als ob alles das, was hier erst propagiert und gefördert werden soll, bereits erreicht wäre. Wenn man den Verwaltungsmann, den Herrn Oberbürgermeister, und den Schulmann hört, dann heißt es: ja aber, das ist doch alles da, wir haben ausgezeichnete Schulen, sie stehen auf schönen Plätzen, sie haben Luft und Licht und alles, was sie brauchen, und das andere, was da vorgetragen wird, das sind so mehr Künstlerträume, auf die es nicht so sehr ankommt. Wenn man nun diese Diskussion etwas tiefer ansieht, dann stellt es sich heraus, daß gerade sie beweist, wie notwendig die Bewegung ist, die diesen Tag gefördert hat (Sehr richtig!), denn gerade diese Diskussion zeigt, daß der Verwaltungsmann und der Schulmann und der Künstler eine vollständig verschiedene Sprache spricht, daß der Verwaltungsmann und der Schulmann den Künstler und seine Absichten und die Absichten der Künstler und Kunstfreunde, die zu diesem Tage geführt haben, noch gar nicht einmal vollständig in ihrer Tragweite aufgefaßt haben, und es ist sehr gut, daß gleich beim ersten Punkt der Diskussion sich das zeigt. Denn ich meine, es müßte der erste Zweck dieser Versammlung, die heute zusammentritt, sein, daß die Laien erst einmal die Sprache

des Künstlers und seiner Ideen begreifen, daß sie auch mit gutem Willen herangehen, sie begreifen zu wollen, daß mit diesem Abschließen des Laienelements in Deutschland, das von vornherein sagt: ja, das wissen wir doch selber, wenigstens in diesem Kreise gebrochen wird, und daß der Laie mit offenem Herzen dem Künstler entgegentreten soll und sagen: nun sage du mir doch, was du zu sagen hast, ich will dir zuhören. Denn, meine Herren, was ist der tiefste Grund dafür, daß wir in Deutschland in diesen Fragen nicht von der Stelle kommen? Weil keiner zuhören will, sondern der Laie von vornherein sich dem Künstler gleichstellt, in vollständig autoritativer Weise, möchte ich sagen, mit ihm verkehrt. (Der Vorsitzende fordert den Redner auf, eine andere Tonart in der Erörterung dieser Frage anzuschlagen, da es sich hier nicht um eine Volksversammlung handle.) Ich glaube, wir wollen doch in dieser Sache, der zu liebe wir hier zusammen gekommen sind, auch die gegensätzlichen Auffassungen deutlich aussprechen. Wenn den Ausführungen des Künstlers von der Seite der Kritiker einfach entgegengesetzt wird: das haben wir ja alles schon, dann scheint der Zweck dieser Versammlung eigentlich nicht mehr recht deutlich zu sein. Es kommt darauf an, darauf hinzuwirken, daß die Vertreter der verschiedenen Anschauungen, der künstlerischen und der praktischen Anschauungen, sich verständigen und nicht, daß sie sich, wie das im Leben schon geschieht, einfach auf ihrem ganz verschiedenen Standpunkt einander gegenüber stehen bleiben. Wenn eine praktische Folgerung gezogen werden soll aus diesen Ausführungen, dann dürfen doch die im praktischen Leben stehenden und einflußreichen Herren Beamten und dergleichen und die Führer, die hier versammelt sind, nicht die Folgerung

ziehen, daß sie sagen: Ja, wenn nun ein neues Schulhaus gebaut werden soll, wird man es nicht dahin legen, wo es der Künstler aus äußerlichen Gründen hin haben will. Das hat auch Herr Professor Fischer, der in München in der praktischsten Weise die Aufgaben des Schulbaues in künstlerisch vollendeter Form gelöst hat, nicht gemeint, sondern es soll nur so heißen: Es sollen von den ersten Beratungen über ein Schulhaus an nicht nur praktische Gründe sprechen, sondern es soll von vornherein auch der Künstler mit gehört werden und schon beim Entwurfe mit herangezogen werden. (Bravo!)

Avenarius, Dresden: Es hat einer der Herren Vorredner von der Wichtigkeit der Hygiene gesprochen und damit die Frage der Zweckmäßigkeit in einen gewissen, später sogar bewußt betonten Gegensatz gegen das Ästhetische, gegen die künstlerischen Forderungen gestellt. Ich glaube, es wird für die weitere Diskussion sehr förderlich sein, wenn wir von vornherein betonen, daß wir der Meinung sind — ich glaube nicht, daß es unter uns viele Ausnahmen geben wird — daß das Künstlerische ja gerade ein Ausdruck des Zweckmäßigen ist. (Bravo!)

Oberbürgermeister **Beutler,** Dresden: Ich möchte nur mit wenigen Worten darauf hinweisen, daß Herr Stahl sich in einem Mißverständnisse befindet, wenn er in der Weise, wie er es gethan hat, gegen mich polemisiert. Es ist mir nicht in den Sinn gekommen, Herrn Professor Fischer irgendwie entgegenzutreten in Bezug auf seine künstlerischen Ausführungen; ich habe bloß darauf aufmerksam gemacht, daß er in seinen thatsächlichen Voraussetzungen sich einen Irrtum hat zu Schulden kommen lassen, der ja durchaus verzeihlich ist, denn man kann niemandem zumuten, daß er alle Städte Deutschlands

kennt. Nichts anderes habe ich gesagt, und ich habe weiter als Oberbürgermeister von Dresden und Ehrenvorsitzender des Ortsausschusses dieser Versammlung darauf hingewiesen, daß ich es für nachteilig halte, wenn man gar zu scharf polemisiert gegen Laienkollegien, deren Förderung und Unterstützung wir für den Fortgang unserer Bestrebungen auf das dringendste brauchen. (Beifall.)

Realschuldirektor Dr. **Rohrbach**, Gotha: Ich möchte auf einen Punkt aus den Ausführungen des Herrn Vortragenden noch besonders hinweisen, der mir nicht genügend betont erschienen ist, nämlich: Man kann wohl auch dem, was Herr Professor Fischer gesagt hat, als Motto voranstellen das „Non nocere", das Nichtschaden. Wenn er besonders betonte, man solle die Unwahrheit, das Eichenholzstreichen des Fichtenholzes, vermeiden, so ist das ganz gewiß etwas außerordentlich Wichtiges — ich greife dieses eine Beispiel heraus, um nicht zu wiederholen, was besser gesagt worden ist — und das, meine ich, kann auch das kleinere Kind schon empfinden. Es ist sehr wesentlich, daß wir es nicht an diese Vertuschung und Vermalung und Heuchelei und Inscenierung von Anfang an gewöhnen, sondern daß wir ihm das, was wir darbieten, so darbieten, wie es von Natur ist. Und dann meine ich, wenn Herr von Gizycki gesagt hat, das Kind könne die Architektur des Schulhauses überhaupt nicht übersehen, es sei für das Kind eine wüste Masse, so mag das für den Abcschützen und für das ganze Schulhaus zunächst gelten, aber wir müssen doch bedenken, daß auch das Volksschulkind bis zu einem reiferen Alter die Schule besucht, und daß es nachher mit 13, 14 Jahren doch wohl so weit gekommen sein wird, auch von dem ganzen Hause als solchem einen

gewissen Eindruck zu gewinnen, und daß dieser Eindruck nicht ein schädlicher, unkünstlerischer sei, das wollen wir doch sehr wünschen. Und das kleinere Kind wird doch von seinem Schulzimmer schon einen Eindruck gewinnen, und daß der ein ästhetisch annehmbarer sei, das ist wohl der Wunsch des Herrn Vortragenden gewesen, der auch erfüllbar ist, ohne daß die Zweckmäßigkeit irgendwie leidet, einen Gegensatz beider Forderungen kann ich absolut nicht erkennen. Es läßt sich mit denselben Mitteln etwas künstlerisch Schönes erreichen wie etwas Kasernenmäßiges, und wenn es weiter heißt, das Kind gehe jetzt durch die Korridore, ohne sich umzusehen, so ist wirklich in vielen Schulhäusern auch nichts da, wonach es sich umsehen kann. (Sehr richtig!) Wenn der Korridor grau gestrichen ist, kann man es dem Kinde nicht übelnehmen, wenn es eben nur nach seinem Klassenzimmer geht.

Professor Dr. **Schumann**, Dresden, verweist auf die aufgestellten Pläne und Abbildungen von Schulen, die Baurat Fischer und Architekt Hocheder in München zum großen Teile aufgeführt haben. In ihnen sei vieles, was eben der Berichterstatter theoretisch auseinandergesetzt habe, bereits in die That umgesetzt. Weiter zieht er einen Vergleich zwischen den neuen Münchner und den neuen Berliner Schulen in Bezug auf Selbstständigkeit der Erfindung und auf Heimatskunst. (Beifall.)

Berichterstatter Professor **Fischer**, München: Ich muß um Entschuldigung bitten, daß ich der unschuldige Anlaß geworden bin zu einer etwas gereizten Diskussion. Ich kann versichern, daß das, was ich gesagt habe, die, wie ich glaube, nicht zu subjektiv gefärbte Frucht einer langjährigen Erfahrung ist. Was nun die von dem Herrn Oberbürgermeister erwähnten Unrichtig-

keiten anbelangt, so möchte ich doch bitten, darauf die Aufmerksamkeit zu lenken, daß ich nicht behauptet habe, es gebe noch keine einreihigen Schulhäuser, sondern ich habe gesagt, es gebe noch keine gute Lösung eines mit einreihigem System erbauten Schulhofes. Ferner habe ich bei der kurzen Zeit des Referates selbstverständlich mich gänzlich jedes Hinweises auf einzelne Bauten enthalten müssen. Ich wäre sonst vielleicht darauf gekommen, die ohne allen Zweifel vorzüglichen Arbeiten Dresdens hervorzuheben. Die einreihigen Bauten betreffend will ich nicht versäumen, auf eine wundervolle Arbeit des Kölner Architekten Thyriot (die Augustinerschule zu Friedberg in Hessen) aufmerksam zu machen, die ich in Photographien ausstellen konnte.

Stadtbauinspektor **Rehorst**, Halle: Meines Erachtens ist unbedingt eine Hauptaufgabe des Schulgebäudes, die Jugend wieder zur Farbe zu erziehen. Das ist neben der Erziehung zur Form meiner Ansicht nach eine ganz unschätzbar große Aufgabe.

Wenn man unsere Städte betrachtet, so muß man — abgesehen von einigen Anläufen, die in neuester Zeit genommen werden — den Mangel an Farbe tief beklagen. Und dieser Mangel an Farbensinn stammt aus der Schulstube. Grau in grau wurde diese jahraus jahrein angestrichen, selten einmal ein fröhlicherer Ton — ich spreche ganz allgemein und bemerke ausdrücklich, daß ich Dresdens Schulbauten leider bis jetzt nicht kenne. Ich stimme dem vollständig bei, was Herr Professor Fischer gesagt hat, und habe auch schon versucht, es in die Praxis zu übertragen, daß bei einer modernen Schulstube mit ihren riesigen Fensterflächen nicht der helle Anstrich der allein berechtigte ist, sondern daß man es schon wagen darf, einen ruhigen, farbigen Ton

zu verwenden. Eine fröhlichere Farbenstimmung aber können wir auf den Fluren und an Treppenhäusern anschlagen; da ist die Anlehnung an die mittelalterliche Kunst auch wieder vollständig am Platze. Die reine klare Farbe, wie sie unsere Altvordern gebraucht haben, muß wieder zur Geltung kommen, und mag die Ausführung manchmal als Übertreibung erscheinen; ich glaube, einen guten Kern wird sie haben und eine gute Anregung wird sie dem Kinde mit ins Leben hinausgeben.

Professor Dr. **Ehrenberg**, Königsberg: In den Ausführungen des Herrn von Gyzicki aus Berlin hat mich nichts so sehr überrascht als die Behauptung, daß das Schulkind dem Schulgebäude als einer großen wüsten Masse gegenüberstände und weiter nichts mit ihm anzufangen wüßte. Meine persönlichen Erfahrungen gehen nicht dahin, daß dies richtig ist. Wenn es dennoch der Fall sein sollte, so möchte ich glauben, daß da ein Fehler in der Schulverwaltung vorliegt. Ich glaube, die Schule kann ganz Wesentliches dafür thun, den etwaigen Mangel an Raumvorstellungsvermögen zu beseitigen. Ein eigener Unterrichtsgegenstand kann häufig nicht eingefügt werden; aber es können sehr wohl im Laufe des deutschen oder mathematischen Unterrichts aus der nächsten Umgebung heraus entsprechende Beispiele gewählt und dadurch dem Kinde der Sinn geweckt werden, der bei allen Kunstfragen im späteren Leben von großer Wichtigkeit ist: der Raumsinn, und ich glaube, daß zur Erreichung dieses Zieles nichts förderlicher und notwendiger ist als ein künstlerisch durchgeführtes Schulhaus, wie es Herr Professor Fischer entwickelt hat.

Der Wandschmuck

Berichterstatter: Geheimer Regierungsrat
Dr. von Seidlitz, Dresden

Den Vorsitz übernimmt der stellvertretende Vorsitzende Professor Graf von Kalckreuth, Stuttgart.

Bericht

Bei der Behandlung des Wandschmuckes wird vollständig abzusehen sein von den sogenannten Anschauungsbildern, die ganz bestimmte Zwecke der Erziehung zu erfüllen haben, wobei freilich eine künstlerische Gestaltung im höchsten Grade wünschenswert und nötig ist, das Künstlerische aber nicht den Ausgangspunkt der Betrachtung zu bilden hat. Bei den Wandbildern, die jetzt gewissermaßen als etwas Neues allmählich und langsam in unser Schulwesen eingeführt werden sollen, handelt es sich vorwiegend um den Schmuck der Schulräume. Es soll den Kindern der Aufenthalt in der Schule — namentlich handelt es sich dabei um die Volksschule — in erster Linie heiter und freundlich gestaltet werden. Das Anschauungsvermögen der Kinder soll entwickelt und ihr Geschmack geläutert werden, damit das Bedürfnis nach einer künstlerischen Gestaltung der Umgebung auch weiterhin beim Verlassen der Schule mit ins Leben hinübergenommen werde. Eine Vorbedingung für eine richtige Wirkung der Wandbilder ist natürlich, daß die Schulräume selbst zweckgemäß und einer gesunden künstlerischen Anschauung entsprechend ausgeschmückt seien.

Wenn man die verschiedenen Arten von Bildern überblickt, die für einen solchen Zweck in Betracht kommen können, so scheidet sich die ganze Menge naturgemäß in gewisse Gruppen, die einerseits zusammengefaßt werden können als die Wiedergaben nach vorhandenen Kunstwerken, also Gemälden, Bildwerken, Bauwerken, kurz das, was man unter Reproduktionen versteht, wobei die Photographien die Hauptmasse bilden; andererseits als die weit wichtigere Gruppe der Schöpfungen rein künstlerischer Art, welche die Erzeugnisse der graphischen Kunst, die von dem Künstler gleich für diesen beabsichtigten Zweck geschaffen worden sind, umfaßt.

Was die Wiedergaben betrifft, so ist die Frage leicht zu erledigen, denn die Photographien, die farblosen Wiedergaben, können — darin werden wir wohl, glaube ich, alle einig sein — nur als ein Aushülfsmittel in einer Zeit des Überganges für derartige Zwecke der Kunstbildung verwendet werden. Auf die Dauer wird diese mechanisch farblose Wiedergabe noch so großer Kunstwerke nicht befriedigen und nicht den erstrebten Zweck erfüllen können, weil ein ganz wesentlicher Bestandteil der Kunstwerke, die reproduziert werden, nämlich die Farbe, auf diese Weise nicht wiedergegeben werden kann. (Seemanns Wandbilder; Meisterbilder fürs deutsche Haus, herausgegeben vom Kunstwart; Aufnahmen antiker Bildwerke, herausgegeben vom Kaiserlichen deutschen archäologischen Institut (Bruckmann); Klassische Kunst, von der Neuen Photographischen Gesellschaft, Berlin-Steglitz u. a. m.)

Die farbige Wiedergabe schon bestehender Kunstwerke aber bietet naturgemäß sehr große Schwierigkeiten und verursacht unverhältnismäßig hohe Kosten; infolge dessen giebt es überhaupt keine große Auswahl farbiger Nachbildungen und noch geringer ist die Zahl der wirklich

als gelungen und mustergültig zu bezeichnenden. Mit die besten unter diesen farbigen Wiedergaben sind noch immer die englischen Blätter der Arundel Society in London, einer Gesellschaft, die vor etwa 50 Jahren gegründet worden ist, wesentlich zu dem Zweck, die großen Werke der italienischen Wandmalerei des 15. Jahrhunderts in möglichst guten Reproduktionen zu verbreiten. Natürlich sind diese Herstellungen auch nicht billig und können bei den Schulen überhaupt kaum in Frage kommen. Für die farbige Wiedergabe sonstiger Werke, die dafür allenfalls geeignet wären, müßte überhaupt erst ein neuer Stil der Wiedergabe gefunden werden; das ist eine sehr komplizierte Sache, denn man kann wohl die Form photographieren, die Farbe aber läßt sich nicht einfach mechanisch kopieren, die muß, damit das Abbild eine treue Vorstellung vom Original gebe, vollständig umgesetzt werden. Es wird sich da in der Zukunft um die Lösung einer künstlerischen Frage von größter Schwierigkeit handeln, von der ich aber hoffen möchte, daß sie mit der Zeit wohl bewältigt werden könnte.

Was nun die wichtigsten unter den Wandbildern, die Erzeugnisse der graphischen Künste, betrifft, so zerfallen diese wiederum in farblose und farbige. Die farblosen werden namentlich gebildet aus der Menge der Kupferstiche, Radierungen und Holzschnitte, also aus den Erzeugnissen, in denen die deutsche Kunst im 15. und 16. Jahrhundert eine außerordentliche Blüte erlebt hat, worin sie Werke geschaffen hat, die zu dem Schatz der allerhöchsten Kunsterzeugnisse der Menschheit überhaupt gehören. Ich brauche nur zu erinnern an die Kupferstiche Schongauers, an die Holzschnitte von Dürer, Holbein und all den Meistern, die damals Deutschland bevölkerten, und an die es immer noch am besten ist, bei der Ver-

wendung der Kunst für Erziehungszwecke anzuknüpfen, weil das gerade das Allerbeste ist, und das Beste gerade gut genug ist für solche Zwecke. Von sonstigen Künstlern der alten Zeit kommt neben diesen Deutschen namentlich Rembrandt mit seinen Radierungen in Betracht wegen seines echt germanischen Empfindens und der Gesundheit seiner Anschauungen. (Kupferstiche und Holzschnitte alter Meister, Reichsdruckerei, Berlin; Zeitgenössische Kunstblätter, Breitkopf & Härtel, Leipzig.) Diese farblosen Reproduktionen sind aber fast durch die Bank, dem verwendeten Material entsprechend, nur kleinen Formats; wenn es hoch kommt, erreichen sie einen halben Meter Länge; sie lassen sich also nur in Augenhöhe verwenden. Sie sind also nicht eigentlich das, was wir als Wandschmuck bezeichnen können, aber an der Wand, an der richtigen Stelle, wo sie gut gesehen werden können, lassen sie sich mit anbringen.

Die farbigen Erzeugnisse der graphischen Kunst brauchen nicht gerade das darzustellen, was wir unter farbig verstehen, sondern sie können sich begnügen mit der Angabe eines Haupttones, meinetwegen nur einer einheitlichen Tönung, die gar keine Verschiedenheiten erstrebt, aber doch als Ganzes eine andere Wirkung erzielt als ein einfach in Schwarz gedrucktes Blatt. Unter diesen farbigen Erzeugnissen der graphischen Kunst spielen die Lithographien natürlich die Hauptrolle.

Die Lithographie, namentlich die farbige Lithographie, ist überhaupt erst in den letzten Jahrzehnten aufgeblüht. In ihrer Verwendung für sehr große Wände ist sie erst seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts möglich geworden, wo die für den Druck nötigen Maschinen in Paris erfunden und konstruiert wurden, damals zum Zwecke der Herstellung großer Wand-

plakate, was dann zur Blüte der Plakatkunst in der Mitte der neunziger Jahre geführt hat. Jetzt stehen wir im Begriff, sie mehr und mehr, in Deutschland besonders energisch, für die Zwecke der Schule nutzbar zu machen.

Als die frühesten Erzeugnisse dieser farbigen Wandbildkunst sind anzuführen die Werke von Sumner in England, die Landschaften von Rivière in Paris. In Deutschland war der erste Versuch in dieser Richtung von Hamburg ausgegangen, wo durch die dortige Lehrervereinigung eine Darstellung des Kaiserkais durch den Maler Kayser veranlaßt wurde. Und jetzt haben sich sowohl der Karlsruher Künstlerbund wie die Leipziger Verleger Teubner und Voigtländer besonders energisch an die Aufgabe gemacht, neue Wandbilder zu schaffen. Wichtig ist dabei, daß die Ziele, die man sich stellt, möglichst hoch gesteckt seien, daß dabei erstrebt werde, für die Lösung dieser Aufgabe die allerersten Kräfte zu gewinnen, die uns in Deutschland überhaupt zur Verfügung stehen; und ich bin der Überzeugung, daß es uns an Kräften nicht fehlt, um diese Aufgabe in einer befriedigenden Weise zu lösen.

Es handelt sich natürlich nur um die Herstellung von Blättern, die für die Zwecke der Schule geeignet sind, und keineswegs etwa darum, das, was man als die spezifisch moderne Kunst jetzt bezeichnen kann, den Kindern vorzuführen und in die Schule zu bringen. Modern oder Antik, das geht die Kinder überhaupt von der ersten bis zur letzten Klasse garnichts an. (Beifall.)

Bei derartigen Wandbildern hat auch die platte naturalistische Darstellung, wie sie jetzt dem studienhaften Charakter des Betriebes der Malerei nahe liegt, garnichts zu thun, ebenso wenig wie die aus alter Zeit her ge-

wohnte formalistische Art der Idealisierung, sondern hier kann als Maßstab nur aufgestellt werden, daß allein solche Werke den Zwecken entsprechen, welche unter dem Gesichtspunkt einer gesunden Volkskunst ihren Zweck erfüllen. Die Gegenstände, die in solcher Weise verarbeitet werden, sind natürlich sehr wichtig. Man wird — darüber ist man einig — von der nächsten Umgebung, vom Bekannten auszugehen haben. Also hier ist der Boden für eine Heimatskunst von selbst gegeben; die Tiere, die Pflanzenwelt, die Märchen und Lieder und sonstigen Stoffe der Provinz — das ist das Nächstliegende. Nur ist festzuhalten, daß es sich dabei, dem Bedürfnis der Kinderseele entsprechend, nicht um eine prosaische, lehrhafte Schilderung handeln darf, sondern durchaus um poetische Gestaltung des Stoffes. (Bravo!) Das ist das, wonach das Kind sich sehnt, was auf seine Anlagen fördernd wirkt, und was ihm nicht vorenthalten werden darf, und das gehört auch zu den Zwecken der Schule. Bilder aus der Geschichte fehlen leider bei uns so gut wie ganz, die für solche Zwecke verwertbar wären. Wir hoffen, daß diese Aufgabe mit der Zeit auch gelöst werden wird. Nur wäre da gleich von vornherein zu bemerken, daß die historischen Kostüm- und Genredarstellungen für solche Zwecke nicht verwendet werden können, sondern daß für historische Darstellungen zu Schulzwecken durchaus gefordert werden muß, sie möchten etwas von dem großen und starken Geist unseres Meisters Rethel enthalten, von jenem nationalen Heldengeiste, der dessen Werke zu unsterblichen Schöpfungen gemacht hat.

Eine ganz andere Frage ist die, ob man, wie an einzelnen Stellen wenigstens erwogen und angeregt worden ist, Wandbilder direkt für die Schulräume und in die Schulräume malen lassen soll. Wenn Private sich finden,

die die Initiative hierzu ergreifen, so kann daraus viel Gutes erwachsen. Das ist aber kein Thema, das gegenwärtig schon zur Diskussion reif wäre.

Weiterhin möchte ich noch betonen, daß derartige Wandbilder Unterrichtszwecken nicht dienstbar gemacht werden sollen. Dadurch könnten sie gar zu leicht ihre Bestimmung verfehlen und den Widerwillen des Kindes erregen, statt diesem zur Freude zu gereichen. Überhaupt wird hier wohl ziemlich stark die Ansicht zum Vorschein kommen, daß Kunstbetrachtungen, namentlich etwa als regelmäßiger Unterricht, für die Schule gar nicht geeignet seien, am allerwenigsten in Zeiten der Gärung, wie die unsrige, wo die Begriffe alle schwankend geworden sind. Wenn Gymnasien sich auf die Diskussion derartiger Fragen einlassen wollen, so wird das wahrscheinlich sehr nützlich sein. Die Schüler der Volksschule sollen aber damit in Ruhe gelassen werden. (Späterer Zusatz: In die Volksschule gehören nur solche Darstellungen, die dem Beschauer ohne weiteres verständlich sind, also einer Erklärung überhaupt nicht bedürfen.)

Es ist endlich noch auszusprechen, daß es sich jedenfalls empfiehlt, solche Wandbilder einzurahmen und unter Glas zu bringen. Ich hoffe, daß namentlich über die Grundsätze, die bei der Herstellung derartiger Wandtafeln zu beachten sein würden, sich einer oder der andere der zahlreich erschienenen Künstler wird äußern wollen.

Die ganze Bewegung in Bezug auf die Herstellung von Wandbildern läßt sich zurückführen auf die Anfänge, die im Jahre 1883 in London durch die Art for School Association gemacht worden sind und die dann in Manchester ihre Fortsetzung gefunden haben. Hier in Dresden

sind noch im laufenden Jahre sehr energische und glückliche Versuche angestellt worden, z. B. eine ganze Volksschule, die IX. Bürgerschule in der Silbermannstraße, auf Kosten des Rates durch alle Klassenräume hindurch mit Wandbildern zu versehen. Vor allem kommt es darauf an, daß man sich zunächst begnüge mit wenigen, aber guten Sachen.

Verhandlung

Lehrer **Weihrauch**, Hamburg. Es hat mich außerordentlich gefreut, daß der Herr Referent gesagt hat, Reproduktionen könnten nur ein Notbehelf für eine gewisse Zeit sein.

Allerdings können Reproduktionen solcher Gemälde, deren Schwerpunkt in der Charakteristik liegt, außerordentlich viel von dem Eindruck des reproduzierten Werkes wiedergeben, und auf sie wird die Schule nie verzichten wollen und können. Aber die Reproduktionen plastischer Werke tragen für die künstlerische Erziehung wenig aus. Aus ihnen kann ich nicht herausfühlen, was der Künstler von seiner Seele in das Kunstwerk gelegt hat. Ich erinnere mich ganz genau, wie mir die Binden von den Augen fielen, als ich im Alter von 33 Jahren zum erstenmal Gelegenheit hatte, eine künstlerisch wirklich bedeutende Marmorstatue eingehend zu betrachten. Die Reproduktionen, die Gipsabgüsse und die unbedeutenden Originalwerke, die ich bis dahin in meiner Vaterstadt nur hatte sehen können, hatten mich immer kalt gelassen.

Auch die Reproduktionen von Bauten, die für den kulturgeschichtlichen Unterricht ein wichtiges Hilfs-

mittel sind, bedeuten wenig für die künstlerische Erziehung. An ihnen ist weder die hohe Bedeutung von Material und Farbe zu erkennen, noch ist daran zu lernen, wie der Gedanke der Zweckmäßigkeit Ausdruck gefunden hat. Die Fähigkeit, Architektur auf sich wirken zu lassen, muß am Schulgebäude und an anderen Bauten der Heimat erworben werden.

Weil der Kreis von für den künstlerischen Wandschmuck brauchbaren Werken nur klein ist, haben wir Lehrer ganz besonders Ursache, uns zu freuen über jeden Versuch unserer Künstler auf diesem Gebiete, über jede Unterstützung und Ermöglichung eines solchen Versuches durch unternehmungslustige Verleger. Denn nur durch fortgesetzte Versuche werden die Stoffe, die Kinder interessieren, gefunden werden; nur durch Versuche werden die Künstler den Stil für diese Wandbilder finden.

Theoretische Erörterungen bringen uns nicht weiter. Aus diesem Gesichtspunkte müssen wir Lehrer auch das Unternehmen der Herren Teubner und Voigtländer beurteilen. Es verdient durchaus Unterstützung von unserer Seite.

Geheimer Rat Dr. **Roscher**, Dresden: Meine Herren! Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit auf eine Gruppe von Vervielfältigungen lenken, deren Urbilder hier in Dresden selbst entstanden sind, und von denen ich glaube, daß sie als Wandschmuck für die Schule von besonderem Werte sind, auf die großen Bilder nach Ludwig Richter. Sie vereinigen künstlerische Form und Tiefe des Inhalts, so daß sie sich nicht nur für die Kinderjahre, sondern weit über diese hinaus eignen. Für die Volksschule kann ich mir kaum einen besseren Gegenstand der täglichen Anschauung denken, als diese vergrößerten Photo-Lithographien nach Richterschen Holzschnitten. Es sind so viele Fragen in diesen Bildern enthalten, daß sie, nachdem

sie dem Kinde durch die Anschauung geläufig geworden sind, auch der Seele des Erwachsenen noch reichliche Nahrung bieten.

Ich möchte Sie nur an ein Bild aus der Folge des Vaterunser erinnern, nämlich an das Bild zu der Bitte: Dein Reich komme! Man sieht eine Naturlaube bescheidenster Art. Überhaupt besteht Ludwig Richters große Bedeutung auch darin, daß er zeigt, wie das Glück des Lebens wahrhaftig nicht in stilvollen Einrichtungen und anderen Kostbarkeiten zu suchen ist, sondern daß es für den Schlichtesten in der ärmlichsten Hütte zugänglich ist, wenn er die rechte Stellung zu den ewigen Dingen einnimmt. Vor dieser Laube ist eine Anzahl Kinder, mit denen ein Engel betet, in der Laube eins, das die Mutter das Händefalten lehrt. Oben in den Zweigen des Baumes hat Ludwig Richter in seiner stillen aber eindrucksvollen Art Stellung zur Darwinschen Theorie genommen. Es ist nämlich, wie bei vielen Bildern Richters, ein Starkasten in dem Baume, ein Zeichen dafür, wie der Mensch mit den Tieren in naher Verbindung steht, hier als Wohnungsgeber. Vor diesem Starkasten sitzt ein junger Star, und in den Zweigen des Baumes vor dem Star sitzt ein Engel, der ihm auf einer kleinen Pfeife etwas vorpfeift. Richter giebt damit zu erkennen, daß der Gesang der Vögel nicht eins von den Mitteln ist, um den Kampf ums Dasein unter günstigeren Bedingungen zu bestehen, sondern ein Mittel, vom Himmel her den Menschen und Tieren zur Freude gegeben, das der Vogel und der Mensch gern benützt. Ich glaube nicht, daß Anlaß sei, das den Kindern zu sagen, aber was das Kind in sich aufgenommen hat, kommt manchmal dem Erwachsenen erst zum Bewußtsein. In der Frage, ob das von den neueren Kunst-

geschichtsschreibern leider zu sehr verpönte gegenständliche Interesse an einem Kunstwerke berechtigt sei oder der Stimmungsgehalt eines Bildes, nimmt Ludwig Richter eine glückliche Mitte ein; alle seine Bilder sind inhaltlich sehr reich und dabei von feinem Stimmungsgehalt.

Zum Schlusse möchte ich die von auswärts hier Erschienenen bitten: gehen Sie in das hiesige städtische Museum und sehen Sie sich den schlichten Schreibtisch Ludwig Richters an, an dem er seine Kunstwerke der letzten Jahrzehnte geschaffen hat! Wenn Sie die Richterschen Bilder als Wandschmuck der Schulen benützen, so glaube ich, werden Sie stets Verständnis bei den Kindern finden und edlen Samen streuen, der in dieser Fülle in wenigen anderen Kunstwerken zu finden ist. (Bravo!)

Professor Dr. **Lichtwark**, Hamburg: Das Wesentliche ist eigentlich schon gesagt, es ist aber vielleicht nicht unnötig, auf einen Punkt noch besonders hinzuweisen, die nächsten Maßnahmen, um für den Wandschmuck der Schulen Entwürfe zu bekommen, die sich zu Reproduktionen eignen. Ich möchte nicht empfehlen, daß man jetzt aus dem Handgelenk große Massen auf den Markt wirft. Nur wenige Künstler sind überhaupt imstande, den Anforderungen zu genügen, die wir an ein Schulbild zu stellen haben. Die Kritik muß beim Entwurf einsetzen, nicht erst bei der fertigen Reproduktion. Viel zu experimentieren ist übrigens gar nicht nötig. Denn die Prinzipien, die zu Grunde gelegt werden sollten, sind uns allen bekannt. Wir brauchen uns nur zu erinnern, was uns Freude gemacht hat, was uns angezogen hat, als wir Kinder waren. Es war immer nur das Werk des dichtenden, und nie das des lediglich abschreibenden Künstlers. Eine bloße Studie, eine bloße

Abschrift der Natur, eine noch so feine und künstlerische Skizze hat für das Kind absolut keine Anziehungskraft; es ist sogar sehr gefährlich, wenn man das Kind dazu zwingt, das verstehen und lieben zu sollen, wofür es noch nicht reif ist. Wer sich aus seiner eigenen Erinnerung über die Fragen noch nicht klar ist, braucht nur einmal mit einem Kinde die Landschaften von Richter zu besehen. Das Kind ist sofort mitten in der Sache, sieht alles, versteht alles und freut sich über jeden Busch und Weg und jeden Vogel auf dem Baum.

So muß das Kind auch angelockt werden, sich in die Bilder für den Wandschmuck zu vertiefen. Die Darstellungsart wird durch das Bedürfnis des Kindes bestimmt. Es muß auch dem farbigen Bild die tüchtige, erzählende Zeichnung zu Grunde liegen.

Ich möchte auch vor dem Zuviel noch einmal warnen; man darf ein Schulzimmer nicht überschmücken.

Es wäre auch zu überlegen, ob man nicht ins Auge fassen soll, zur Zeit der großen kirchlichen und nationalen Festtage die Schulzimmer mit passenden Bildern zu schmücken, und sie nach einigen Tagen wieder zu entfernen, damit sie immer wieder frisch und neu wirken. Es kommt ja alles darauf an, daß wir die Schule zu etwas Lebendigem machen, das sich inniger als heute in das ganze Leben einschmiegt.

Dr. **Spanier**, Münster: Ich glaube, wir dürfen uns nicht ganz durch die gesteigerte Feinfühligkeit des Geschmacks unserer ersten Kenner leiten lassen, ich glaube, wir dürfen auch nicht auf Reproduktionen auf die Dauer verzichten. Wir berücksichtigen gar zu sehr die Bedürfnisse der Großstadtkinder. Aber bedenken Sie doch, daß die Majorität des deutschen Volkes niemals in die

Lage kommt, ein Originalwerk von Dürer, Holbein oder Rembrandt zu sehen, und wenn eine Reproduktion auch nicht alles von dem Kunstwerke giebt, so giebt sie doch sehr viel. Aus diesem Grunde müssen wir auch fernerhin bestrebt sein, gute Reproduktionen, auch Blätter in Schwarz-weiß, in die Schule zu bringen. Auch mit solchen Bildern läßt sich das Schulzimmer zu einer dekorativen Einheit — das ist doch schließlich unser Ziel — ausgestalten.

Ich möchte noch ausdrücklich betonen, daß wir mit den neuen Bildern, wie sie uns hier gezeigt werden, den Bildern der Karlsruher und anderer Künstler, einen Siebenmeilenschritt vorwärts gethan haben. Die meisten Herren, insbesondere diejenigen, die sich ausschließlich der Kunst widmen, wissen vielleicht doch nicht, was für Bilder wir bisher in den Schulen hatten, und wenn nun jetzt in dieser Weise gearbeitet wird und uns Bilder von künstlerischer Qualität geliefert werden, dann müssen wir Lehrer ganz ungemein dankbar dafür sein, daß einmal der Anfang gemacht wird.

Ich glaubte aus den Worten des Herrn Geheimrats von Seidlitz zu entnehmen, daß nun die Bilder eigentlich gar nicht behandelt werden sollten. Ich kann das sehr wohl verstehen. Ich glaube, der geehrte Herr Referent fürchtet eine schulmeisterliche Behandlung, und die ist allerdings furchtbar (Heiterkeit). Aber ein Kunstwerk kann auch gut behandelt werden. Wenn die Behandlung eines Kunstwerkes in das Prokrustesbett der fünf formalen Stufen Herbarts gespannt würde — das wäre allerdings schlimm! Ich erkenne nur zwei formale Stufen an, aber die müssen erfüllt werden: Der Lehrer muß zum Sehen anleiten und zum Fühlen; wie er das macht, das muß ihm freigestellt werden, aber geschehen

muß es, sonst gehen die Kinder schließlich vorbei an all den schönen Sachen und fassen wenig oder gar nichts auf. Diese „Behandlung" darf selbstverständlich nicht als Fach gelten, sondern muß gelegentlich erfolgen. Zum Schlusse möchte ich noch an ein Wort Hans Thomas erinnern: „Fürs Erste halte ich es für wichtiger, daß man überhaupt Bilder in die Schule hängt, als daß man sich viel darum kümmert, was man wohl für Bilder in die Schule bringen sollte!" (Beifall!)

Professor Dr. **Matthäi**, Kiel: Meine Erfahrung giebt dem Recht, was gesagt worden ist, einmal dem, was Herr Direktor Lichtwark hervorgehoben hat: nicht zu viel! und zweitens dem, was Herr Geheimer Rat von Seidlitz gesagt hat: Die Dinge sollen nicht zum Gegenstande des wirklichen Unterrichts gemacht werden.

Ich erlaube mir nur eine kurze Ergänzung zu dem zu geben, was Herr von Seidlitz dargelegt hat. Er hat zwei Arten von Reproduktionen unterschieden, farbige und farblose, und er hat bei den farblosen lediglich die Alten genannt, nämlich Schongauer, Holbein, Dürer, Rembrandt. Nun, meine Herren, möchte ich in der Bewunderung dieser großen Meister hinter keinem zurückstehen; aber es ist doch kein Zweifel, daß vieles von der Größe dieser Männer darin besteht, daß sie manche Schritte zuerst gethan haben, also in der historischen Bedeutung, die das Kind nicht verstehen kann. Ich erinnere daran, daß auch viel Fremdartiges und Grausames in den Stoffen dieser älteren Meister vorkommt, das sich für die Kinderseele nicht eignet. Wenn ich es also an und für sich freudig begrüßen würde, wenn hie und da ein Bild eines alten Meisters, z. B. das bekannte Zimmermannsbild aus Dürers Marienleben oder so etwas an die Wand gehängt würde, so möchte ich

doch, daß hier auch noch besonders hingewiesen würde auf den großen Schatz geeigneter Werke aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Ich denke also besonders an Chodowiecki, an Moritz v. Schwind, z. B. dessen Märchen und die Bilder von der Gerechtigkeit Gottes, an Ludwig Richter, der schon genannt worden ist, und an Adolf Menzel. Ich meine, von diesen sollte auch etwas in unserer Volksschule hängen.*)

Rektor **Köhler**, Breslau: Auch ich schließe mich dem Herrn Vorredner an, indem ich dem Herrn Referenten den besten Dank abstatte, daß er kurz und scharf betont hat: in der Schule sollen nicht besondere Kunstbetrachtungen gemacht werden und ein besonderes System für die Lehre der Kunst eingeführt werden. Er hat trefflich gesagt, man solle die Volksschulen damit in Ruhe lassen, und Herr Direktor Lichtwark sagte auch, daß ein Zuviel auf diesem Gebiete zuletzt die Kinder anekeln würde.

Zu unserer Freude haben wir nun gehört, daß hier schon praktische Proben stattgefunden haben in der Schule an der Silbermannstraße, wo die Bilder ein halbes Jahr schon hängen. Diese Schule könnten wir auch besuchen und die Kollegen in der Silbermannstraße, die müssen wir neben den Künstlern als Pädagogen hören und sie fragen: Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Haben Sie diese Bilder jemals als Anschauungsmittel gebraucht oder haben Sie sie nur anschauen lassen? Meine Herren! Da kommen die allerwichtigsten Fragen an uns heran, und ich glaube, in Chemnitz werden wir in pädagogischer Weise diesen

*) Anmerkung des Berichterstatters: Ganz einverstanden. Die neueren Meister waren nur aus Versehen nicht berührt worden.

Fragen näher treten. Da werden z. B. die Fragen erörtert werden: Erstens: Wo müssen die Bilder hängen? Zweitens: Wie müssen sie gruppiert werden? Drittens: Wann? Sollen sie gelegentlich oder sollen sie immer da hängen, in einer Art und Weise, daß die Kinder die Lust daran verlieren? denn ein Bild in der Klasse, das ich immer da hängen habe, sieht kein Mensch mehr an. (Heiterkeit.) Es kommt dann sehr darauf an: wie werden die Bilder behandelt? Gehen Sie zu den Kollegen in der Silbermannstraße; ich glaube, die gehen nicht stumm an den Bildern vorbei, sondern wenn sie wollen, daß die Kinder die Bilder mit den Sinnen aufnehmen und wirklich sehen, dann werden sie sagen: Betrachtet euch einmal das; wenn sie die Werte umsetzen wollen und einen Nutzen schaffen wollen für das vom Magistrate verwendete Geld, so müssen sie doch ab und zu einiges über die Bilder erklären. Das ist nun ein schwieriger Standpunkt. Wie sollen sie das machen? Wir Lehrer verfallen sofort in unsere heilige Anschauung, und ohne die heilige Anschauung geht's nicht. Oder sollen wir bloß an gewissen Tagen dastehen, einen Vortrag halten, ein Gedicht dazu sagen lassen und hinweisen auf die Bilder? Meine Herren! Wir müssen doch einigermaßen den poetischen Sinn erschöpfen.

Ich habe voller Andacht gestanden vor den Bildern, die von den Verlagsbuchhandlungen B. G. Teubner und R. Voigtländer herausgegeben worden sind. Die haben mir außerordentlich gut gefallen. Aber, meine Herren, lange Zeit habe ich nachgesonnen, was z. B. bei dem Bilde „Die Sonn' erwacht" eigentlich die großen Schichten oben bedeuten sollen. Ich habe bloß die Sonne emporgucken sehen und darüber noch eine Schar von Englein, aber eine Zeit lang war ich im Zweifel, ist das Meeres-

gewoge oder Morgengewölk, was sich da ausbreitet, oder was ist es, — bis mir ein Herr in der Nähe sagte: Das ist ja lauter Wald. (Heiterkeit.) Meine Herren! Ja, jetzt glaube ich daran!

Zum Schlusse noch eine einzige Bemerkung: damit kommen wir in unserer Schule nicht durch, daß wir den Kindern allegorische Bilder hinhängen; unsere deutschen Kinder wollen Thatsachen, die wollen etwas Aktuelles, wenn man aber erst lange erklären und auch noch Poesie hineinpumpen muß, dann kommt man nicht zum Ziel; geben wir unseren Kindern nur Bilder aus der lebendigen Wirklichkeit.

Der eine Herr hat betont, man müsse erst die Methode erfinden. Gott sei Dank, die Bilder sind da, die Methode wird auch schon noch kommen.

Stadtschulrat Dr. **Wehrhahn**, Hannover: Der Herr Berichterstatter hat die Forderung gestellt, daß die Wandbilder nicht dem Unterricht dienen sollen; die folgenden Redner haben dem zugestimmt. Ich möchte als Schulmann bitten, in dieser Forderung doch nicht zu streng zu sein. Daß kein Kunstunterricht gegeben werden soll, ist selbstverständlich; daß aber der Lehrer wohl in die Lage kommen kann, im Unterricht auf diesen Wandschmuck hinzuweisen, ist immer möglich. Die Kinder werden mit Freude auf das Bild sehen und den damit zusammenhängenden Unterrichtsgegenstand leicht erfassen. Ich glaube, in der Praxis ist es gar nicht zu vermeiden, diese Bilder auch im Unterricht zu verwenden.

Herr Professor Lichtwark hat die Forderung gestellt: Nicht zu viel, und hat anheimgegeben, die Bilder nur bei großen patriotischen Festen zu benutzen. Dann würde meiner Ansicht nach der Kern der Forderung, die hier behandelt wird, aufgehoben, daß wir die öden

Gefängnismauern unserer Klassenräume schmücken wollen. Für die Anregung, daß dies geschehen soll, bin ich den Künstlern sehr dankbar; als Schulmann habe ich es immer unangenehm empfunden, daß die Kinder zwischen den kahlen Wänden sitzen. In den ärmsten Wohnungen haben sie, wenn auch keine künstlerischen Reproduktionen, doch etwas Schmuck, und wenn sie auch nur ein einfaches Papierbild an die Wand heften. Einen geeigneten Wandschmuck möchte ich in den Klassen gern haben, wenn ich mir auch nicht verhehle, daß mancher sagen wird, die Aufmerksamkeit des Kindes werde dadurch abgelenkt. Das wird so schlimm nicht werden. Ich möchte also doch bitten, bei der Forderung, die Klassenzimmer mit künstlerischem Wandschmuck zu versehen, zu beharren; daß sie bei patriotischen Festen noch besonders geschmückt werden, ist selbstverständlich.

Wenn Sie an die Beschaffung des Wandschmuckes herangehen, dann lassen Sie es Ihr erstes Augenmerk sein, daß die Bilder äußerst billig sein müssen. Sie wollen einwirken, meine Herren, auf die großen Volksmassen in den Volksschulen, Sie wollen nicht bloß auf die Schulen in den größeren Städten einwirken, sondern auch in den mittleren und kleinen Städten, selbst auf die Dorfschulen. Wie schwer es heute schon ist, eine Dorfschulgemeinde dazu zu bringen, die notwendigsten Anschauungsmittel zu beschaffen, das wissen die Schulmänner sehr wohl. Wie schwer wird es nun sein, die Schuldeputation dahin zu bringen, solche Kunstgegenstände für die Schule zu beschaffen! Sie werden mit Ihren Bestrebungen im großen und ganzen wenig Erfolg haben, wenn die Bilder nicht außerordentlich billig sind. Es wird sich das nur ermöglichen lassen durch sehr große

Auflagen. Ich möchte auch dringend bitten, in der Auswahl der Bilder sehr vorsichtig zu sein, sonst fällt die Sache ins Wasser; es werden von den Verlegern große Ausgaben gemacht, und die Sachen werden nicht gekauft.

Die Meinung, daß die Bilder den Kindern durch den steten Anblick gleichgültig und dann nicht mehr angesehen würden, kann ich nicht teilen. In Klassen, in welchen mehrere Jahrgänge von Kindern sitzen, besonders in einklassigen Schulen, dürfte es sich empfehlen, einen Rahmen zu nehmen, in den die Bilder wechselweise hineingesteckt werden können. In größeren Schulsystemen, wo die Kinder jedes Jahr die Klasse wechseln, ist die Sache einfacher, denn ich nehme an, daß man nicht in alle Klassen dasselbe Bild hängen wird; aber auch hier sollte man etwa halbjährlich wechseln, sobald in der Schule genügend Bilder vorhanden sind.

Lehrer **Götze**, Hamburg: Auf die Ausführungen des Herrn Rektor Köhler kann ich nur erwidern: Wenn er sagt, der Lehrer wird nach einer Methode streben, so bringt das durchaus nicht die Meinung der Lehrerschaft zum Ausdruck. Für die ganze Frage kommt vom Schulstandpunkt aus in Betracht: Bild, Lehrer und Schüler. Das Bild steht zwischen dem Lehrer und dem Schüler; für den Lehrer bedeutet das Bild ein Stück Leben, und nur soweit wie das Bild für ihn lebt, kann er durch seinen Einfluß in der Seele des Kindes den Gehalt des Bildes wieder zum Leben erwecken. Der Lehrer, für den das Bild nicht Leben bedeutet, oder für den es Wissenschaft bedeutet, der soll das Bild nicht behandeln, dem müssen Sie es verbieten. Einem Kinde kann ein Leben, das im Bilde steckt, von einem Toten, dem das Leben nicht aufgegangen ist, doch nicht vermittelt werden. Ich denke, das wird die Meinung der Lehrerschaft sein

müssen, daß wir als Lebende das Bild ohne Methode oder Behandlung auf das Kind übertragen wollen.

Dr. **Cornelius**, München: Es ist eine ungeheuere Gefahr, der wir die künstlerische Erziehung aussetzen, wenn wir in der Schule es dem Lehrer überlassen, auf den Kunstwert einzugehen, dem Schüler diesen Kunstwert erklären zu wollen. Es wäre ein Idealzustand, wenn unsere Lehrer dazu allgemein befähigt wären; aber wie außerordentlich wenige Lehrer werden wir in unserem deutschen Vaterlande finden, die thatsächlich dazu imstande sind, und wir werden auch noch, wenn die Vorbildung der Lehrer eine trefflichere geworden sein wird als jetzt, nicht viele dazu imstande finden.

Ich glaube, wir werden uns mit bestem Gewissen darauf beschränken können, was Herr Geheimrat von Seidlitz Ihnen vorhin angedeutet hat; das Kind soll durch den künstlerischen Schmuck der Schule und des Schulzimmers, durch Architektur und Wandschmuck nur dahin geleitet werden, daß — ihm selbst unbewußt — sein Auge verwöhnt und dahin gebildet wird, daß es auch außerhalb der Schule sich nach künstlerischer Befriedigung sehnt und sich nicht mehr an dem genügen läßt, was ihm heute außerhalb und leider auch innerhalb der Schule geboten wird. Indem wir solche stille, unbewußte Wirkung der Kunstwerke in der Schule erstreben, sorgen wir, wie mir erscheint, am allerbesten für den Zweck, welcher unserer Versammlung obliegt, für den Zweck der Erziehung des Auges, der künstlerischen Erziehung.

Realschuldirektor Dr. **Rohrbach**, Gotha: In der Hauptsache möchte ich auch nur betonen, eine Methode der Behandlung zu suchen wird kaum schon nötig werden, denn wir können die Bilder sehr leicht tot reden, aber

wir brauchen sie nicht lebendig zu reden den Kindern gegenüber. Daß man dem Lehrer nicht befehlen kann, das Bild überhaupt nicht zu erwähnen, von seiner Existenz überhaupt nicht zu reden, das ist so selbstverständlich, daß man darüber kein Wort zu verlieren braucht. Aber im Zweifelsfalle wird für den Lehrer Schweigen Gold sein, und er wird gut thun, das Bild als solches auf das Kind wirken zu lassen, statt es zum Lehrmittel machen zu wollen, wovor Herr v. Seidlitz so ernstlich gewarnt hat.

Wenn ich noch eines nebenher bemerken darf, so begrüße ich die neuen Teubnerschen und Voigtländerschen Bilder besonders auch darum so sehr, weil sie in dem Format dargeboten werden, für das sie der Künstler schuf, und damit hängt das einzige, was ich bei den Reproduktionen nach Richter bedauern möchte, zusammen. Richters Bilder sind Kleinkunst, kleine Holzschnitte, sie verlieren einen Teil ihres intimen Wertes bei Vergrößerungen. Sie haben ja einen so eminenten Wert, daß sie auch die Vergrößerung noch ertragen, aber diese ist doch immerhin etwas unerfreulich.

Direktor Dr. **Deneken**, Krefeld: Der Herr Vorsitzende hat bereits darauf hingewiesen, daß es erwünscht sein könnte, die Schulen mit eigentlichen Wandmalereien auszustatten. Ich glaube, daß diesem Punkte mehr Beachtung geschenkt werden sollte, als bisher geschehen ist. Auch die monumentale Kunst, und zwar nicht nur die Malerei, sondern auch die Plastik, die ich für ganz außerordentlich erzieherisch halte, sollte ihren Einzug halten in die Räume der Schule.

Die monumentale Kunst wird besonders am Platze sein, wo die Schüler sich in feierlichen Stunden aufhalten, wie im Gesangsaal und in der Aula.

Es liegt bereits ein Versuch nach dieser Richtung vor, und ich gestatte mir, Ihre Aufmerksamkeit auf ihn zu lenken, weil er für uns etwas abseits liegt. In Stockholm haben die hamburgischen Anregungen einen fruchtbaren Boden gefunden. Dort hat der Kunsthistoriker und Verleger N. B. Laurin einen Verein gegründet, der sich „Verein zur Schmückung der Schulen" nennt. Dieser Verein hat im Norden Stimmung zu machen verstanden für die Sache der künstlerischen Jugenderziehung und ist gleich praktisch vorgegangen, indem er die Mitgliederbeiträge dazu verwendete, Reproduktionen anzukaufen und an die Volksschulen als Wandschmuck zu verteilen. Vor allem geht der Verein aber darauf aus, die Schulen mit großen Wandgemälden auszustatten. Lebhafte Unterstützung hat dieses Bestreben bei dem kunstsinnigen Prinzen Eugen gefunden, der selbst Maler ist. Für das Nordgymnasium in Stockholm hat er eine große Darstellung einer Mälarlandschaft in sommerabendlicher Beleuchtung gemalt. Ein anderes Bild, Wildschwäne über einer schwedischen Waldlandschaft dahinziehend, hat im Auftrage des Prinzen Bruno Liliefors ausgeführt. Der Lichthof des Nordgymnasiums ist noch mit einem dritten Bilde geschmückt, das von dem liebenswürdigen Schilderer des Kinder- und Familienlebens Carl Larsson herrührt. Es stellt die im Freien abgehaltene Andacht einer zu einer Felddienstübung ausgerückten Schulklasse dar. Gleichzeitig hat der Verein mit der Ausschmückung einer höheren Mädchenschule in Stockholm begonnen. Dort ist das Frühstückszimmer der kleineren Mädchen mit der Darstellung eines Kinder-Picknicks von G. Pauli ausgestattet.

Das Stockholmer Beispiel hat in Göteborg Nachahmung gefunden. Auch dort hat sich ein künstlerischer

Schulverein gebildet. Auf seine Anregung sind bereits zwei Schulen, eine Elementarschule für Knaben und die neue Bürgerschule für Mädchen im Vasapark, mit Freskogemälden von Carl Mander und Carl Larsson geschmückt.*)

Oberlehrer **Breul**, Dresden: Es ist heute die IX. Bürgerschule genannt worden, und ich bin in der glücklichen Lage, Ihnen von den Erfahrungen berichten zu können, die dort gemacht worden sind. Die IX. Bürgerschule ist eine Versuchsschule gewesen in Dresden. Der Rat zu Dresden griff die Bewegung mit warmem Herzen und glücklicher Hand an und leitete sie hier glücklich in die Praxis hinüber. So ist die IX. Bürgerschule mit ihren 35 Zimmern geschmückt worden. Das Wort Schmuck ist hier nur mit einer gewissen Einschränkung zu verstehen. Schmuck war zu dieser Zeit — es war vor Ostern d. J. — im eigentlichen Sinne nur wenig vorhanden, wir konnten nur an die farbigen Blätter Rivières oder Sumners denken; wir mußten uns also in der Hauptsache auf Reproduktionen beschränken. Nun, da hatten wir Ludwig Richter, den alten beliebten Dresdner Meister, Rethel, Schwind, wir haben Thoma, Steinhausen gewählt und damit unsere Räume geschmückt. Es sind in den Schulzimmern meist zwei Bilder vorhanden.

Ferner ist gefragt worden, wo die Bilder hängen. Nun, Sie werden ja selbst sehen, wir haben die Bilder in Augenhöhe gehängt, nicht zu hoch. Nicht immer ist die Symmetrie eingehalten worden, sondern wir sind

*) Anmerkung des Berichterstatters: Als drittes nachahmenswertes Beispiel ist anzuführen, daß in Hamburg die Aula der Paulsenstiftsschule von J. P. Kayser mit einer Darstellung des Alsterthales geschmückt worden ist, wozu die Mittel durch Freundinnen der Anstalt gestiftet wurden.

von dem Grundsatze ausgegangen, daß ein Bild die Wandfläche gliedern soll.

Nun die Hauptsache, die Behandlung der Bilder! Gewiß, die stille Wirkung eines Gemäldes, eines Bildes, wollen wir nicht unterschätzen. Ich bin aber der festen Überzeugung, daß es ohne eine Einführung nicht geht. (Sehr richtig!) Die „heilige Anschauung", von der vorhin die Rede war, ist leider in ihrer Anwendung auf die Kunst zu kurz gekommen. Die methodische Behandlung führt von der Anschauung zum Begriff, also zur Abstraktion. Bei der Kunst aber ist die Anschauung fast alles. Sie ist's, die des Kindes Seele nährt, entwickelt und bereichert. Die Anschauung, wie sie der Künstler in seinen gesteigerten Lebensgefühlen im Bilde zur Darstellung gebracht hat, diese wollen wir dem Kinde geben, und — das wollen wir nicht vergessen — mit dieser Anschauung ist ein Genuß verbunden. Durch die Bildbetrachtungen sollen des Kindes Augen zunächst für das Gegenständliche geöffnet werden. Wir wollen aber auch versuchen, so weit es in des Lehrers Kraft liegt, auf die künstlerischen Mittel, die im Bilde zum Ausdruck kommen, hinzuweisen. Innerhalb dieses schlichten Rahmens halten wir eine Einführung für notwendig, und, wie die Erfahrung lehrt, für fruchtbringend.

Professor Dr. **Rein**, Jena: Meine Herren, nachdem die Frage der Erläuterung der Bilder angeschnitten worden ist, erlauben Sie mir, daß auch ich einige Worte hierüber sage, und zwar auf Grund der Erfahrungen, die wir nun seit 15 Jahren in der Übungsschule an der Universität in Jena gemacht haben. Wir sind nämlich in der glücklichen Lage, eine Schule zu besitzen, in der experimentiert werden kann. Ich glaube, wir sind alle zunächst darin einig, daß das bloße Hinhängen des

Wandschmuckes bei Kindern nicht genügt, einfach deshalb, weil das Sehen gelernt sein will. Und wenn ich auch sehr wohl weiß, daß wir in dieser Beziehung mit gewissen Imponderabilien zu rechnen haben, über die wir kaum von Erwachsenen Rechenschaft verlangen können, weil das Gefühlssachen sind, die man nicht leicht in Worte fassen kann, so ist andererseits doch unbedingt eine Pflege des künstlerischen Sehens durchaus notwendig, damit die Kinder auch etwas haben von dem, was ihnen hingehängt wird. Deshalb betrachte ich die Einführung in das Sehen als die Vorstufe für die Wirkung des künstlerischen Wandschmuckes.

Wir haben diese Einführung nun in folgender Weise vorgenommen, — nicht etwa, wie vorhin gesagt worden ist, daß wir uns nach einem Stufen-Schema richten — sondern etwa so: Schon vom ersten Schuljahre ab treten wir in die Pflege des Sehens ein. Wenn eine Erzählung gegeben worden ist, z. B. ein deutsches Volksmärchen, so wird dann ein Bild dieses Märchens aufgehängt. Dabei spricht nicht der Lehrer zuerst, sondern die Kinder werden veranlaßt, über das Bild mit dem Lehrer sich zu unterhalten, ähnlich wie etwa die Mutter, nachdem sie erzählt hat, auch ein Bild vorweist und mit dem Kinde in harmloser Weise dieses Bild bespricht. Den Inhalt brauchen wir also aus dem Bilde nicht abzufragen, sondern der Sinn ist bekannt; nun tritt die bildliche Form ein und kann in rechter Weise wirken, weil das Dargestellte dem Kinde klar ist. Dadurch wird es veranlaßt, selbst zu sprechen, wie man dies auch bei dem Betrachten der Bilderbücher erfahren kann. An die Äußerungen der Kinder schließt sich sodann in ungezwungener Weise das an, was der Lehrer noch hinzugeben will. Im dritten Schuljahre behandeln wir die

Thüringer Sagen. Nach der Behandlung der Ludwigs-Sagen wird ein Cyklus von Schwind'schen Zeichnungen aufgehängt. Den Kindern wird Zeit gewährt, diesen Cyklus durchzugehen, und nachdem sie ihn eingehend betrachtet haben, tritt der Lehrer ebenfalls in eine zwanglose Unterhaltung ein. Daß eine solche Unterhaltung nötig ist, erhellt daraus, daß natürlich vielfach ganz falsche Auffassungen von den Kindern vorgebracht werden, die der Lehrer korrigieren muß, denn sonst setzen sie sich fest und führen das Kind auf Irrwege. Wie anders sollte denn überhaupt eine Pflege des künstlerischen Sinnes vorgenommen werden? Etwas muß doch gesprochen werden, um Rechenschaft zu geben über den Sinn und den Eindruck des Bildes. Daß dies aber in taktvoller Weise geschehe, das ist die Hauptsache. Ich glaube, daß man auf dem richtigen Wege ist, wenn man zunächst die Kinder die Bilder ruhig betrachten läßt und der Lehrer erst später als Führer dazutritt.

Auf einer höheren Stufe behandeln wir dann z. B. die Geschichte des verlorenen Sohnes mit den wundervollen Zeichnungen von Führich; die Geschichte Karls des Großen mit den Wandgemälden von Rethel u. s. w.

Die besprochenen Bilder bleiben dann noch eine Zeit lang in der Schulklasse hängen, damit die Kinder Gelegenheit haben, dies und jenes noch näher zu besehen. Ich denke, das ist eine natürliche Art der Einführung in die Betrachtung von Bildern, mit der sich bei den Kindern etwas erreichen läßt, wenn wir auch nicht mathematisch berechnen können, wieviel dadurch erzielt wird.

Professor Dr. **von Oechelhäuser**, Karlsruhe: Ich möchte in gebotener Kürze mich darauf beschränken, auf die äußere Erscheinung dieses Wandschmuckes hinzuweisen und das Gegenständliche ganz außer acht lassen. Be-

sonders möchte ich hierbei für ein großes Format eintreten und begrüße deshalb die Karlsruher Lithographien mit besonderer Freude. Mit den an sich herrlichen, aber als Wandschmuck gar nicht berechneten und deshalb unbrauchbaren kleinen Kupfer- und Holzschnitten von Chodowiecki oder Richter ist an der Schulwand gar nichts anzufangen. Ich möchte ausschließlich für größere Bilder plädieren und auch dafür, daß nicht zu viel geboten wird. Die Kinder sollen die Wandbilder nicht nur in der Pause ansehen, sondern permanent auch während des Unterrichts in sich aufnehmen können, damit die Bilder einen dauernden Eindruck ausüben.

Vor allen Dingen möchte ich aber auch für farbige Bilder eintreten. Mir müssen die Kinder an Farbenfreudigkeit gewöhnen, wir müssen sie gewöhnen farbige Bilder zu sehen und zwar ohne jede Erklärung. Das Kind braucht nicht haarscharf zu wissen, was vorgestellt ist; es nimmt allmählich doch das Verständnis für die Dinge in sich auf. Das Bild muß auf das Kind instinktiv wirken (Bravo!) und thut das am besten mit Hilfe der Farben. Wer selbst als akademischer Lehrer Gelegenheit gehabt hat, zu beobachten, wie der Student — der auch nur ein höheres Kind in diesem Sinne ist (Heiterkeit) — wenn er die Wahl hat, nicht vor die Photographien hintritt, sondern sich regelmäßig der Betrachtung der zum Teil vortrefflichen, zum Teil aber auch herzlich schlechten farbigen Bilder hingiebt, wie er eine unbewußte Freude hat an den Bildern, wie er diese vorzieht, der muß erkennen, daß das instinktiv ist. Die Dinge in der Welt sind doch nun mal bunt, und das olympische Giebelfeld dort oben hat doch auch nicht so grau ausgesehen, wie es hier vor uns steht. Wir müssen also schon bei dem Klassenwandschmucke die

Kinder an die Farbenfreudigkeit gewöhnen, ohne die wir gar nicht auskommen, so daß das Kind, wenn es z. B. in eine der neuerdings stilvoll restaurierten altgotischen Kirchen kommt, sich nicht von vornherein in einer ungewohnten Umgebung befindet und sich nicht über die Buntheit wundert, sondern die Buntheit ebenso als etwas Selbstverständliches annimmt, wie die Kinder vor 500 Jahren, und dazu soll der Wandschmuck in der Schule mit beitragen.

Übrigens m. H., alles, was wir hier über den Klassenschmuck gehört haben, paßt genau ebenso auch für das Haus. Wir sollten das nur selbst erst zu Hause befolgen, was wir den Lehrern für die Ausschmückung der Schulräume anempfehlen! Das Haus sollen wir nach denselben Grundsätzen schmücken, dann hat die Schule leichtere Arbeit, denn nur im Zusammenwirken von Haus und Schule sind unsere hohen Ziele zu erreichen. (Bravo!)

Professor Dr. **A. G. Meyer**, Berlin: Ich möchte aus der Reihe der Stoffe, die für den Wandschmuck gewählt werden, doch die Plastik nicht ganz ausschließen, wie das vorhin gewünscht wurde: Gute Reproduktionen — nicht etwa Gipsabgüsse! — von Statuen, Gruppen, Denkmälern und Büsten dürfen nicht fehlen, wenn man im Sinne des Herrn Dr. Cornelius das Schönheitsgefühl des Kindes anregen will. Die Schwierigkeiten, plastische Gebilde in geeigneter Weise wiederzugeben, lassen sich überwinden.

Geheimer Rat Dr. **Roscher**, Dresden: Ich möchte wegen der Behandlung der Bilder in der Schule als Ergebnis dessen, was wir gehört haben, die drei Sätze aufstellen: man lasse erst das Bild reden, dann den Schüler fragen und erst zuletzt den Lehrer reden. (Bravo!)

Lehrer **Hiemann,** Leipzig: Einer der Herren Vorredner hat ganz energisch darauf hingewiesen, daß es dem Lehrer nicht gestattet sein soll, auf die künstlerischen Werke, soweit es die bildenden Künste betrifft, einzugehen, weil die große Gefahr damit verbunden wäre, dem Kinde könnte die Kunst — wenn der starke Ausdruck gestattet ist — verekelt werden. Dieselben Lehrer, die das nicht dürfen, haben den moralischen Unterricht der Kinder, und ich habe bis heute noch nicht gefunden, daß Sie ein Bedenken darin finden, dem Lehrer der Volksschule die moralische Erziehung der Jugend mit zu übergeben. Sie haben aber auch schon auf dem Gebiete der Kunst zu thun. Die Litteratur ist heute bereits in die Volksschule eingedrungen, wir behandeln Gedichte selbst mit den kleinsten Kindern und behandeln in der Schule Kunstwerke der größten Art. Ich habe bis heute noch nicht gehört, daß die Lehrer nicht fähig wären, diese Kunstwerke in der richtigen Weise dem kindlichen Geiste nahe zu bringen. Allerdings ist in dieser Beziehung für den Lehrer eine ganz bedeutend bessere Vorbildung vorhanden als für die bildende Kunst. Es ist aber nicht einzusehen, weswegen derselbe nicht auch imstande sein sollte, Werke der bildenden Kunst in einer guten Weise mit den Kindern zu besprechen, wenn er die genügende Vorbildung erhält. Ich möchte Sie darauf aufmerksam machen, daß der Lehrerstand keinem Stande nachsteht, wenn es sich darum handelt, das Interesse für die Kunst zu bethätigen. Die Hamburger Lehrervereinigung ist es an erster Stelle gewesen, welche diese Frage auf der Tagesordnung erhalten und mit Energie und Geschick weiter verfolgt hat, und der Deutsche Lehrertag wird zur Frage der künstlerischen Erziehung nächstes Jahr in Chemnitz Stellung nehmen.

Es ist auch vorhin darauf hingewiesen worden, daß man Bilderbücher den Kindern nicht allein in die Hand geben darf, sondern daß die einzelnen Bilder besprochen werden sollen, und es ist meine feste Überzeugung, daß sie besprochen werden müssen. Ich persönlich habe die Besprechung mit meinen eigenen Kindern vorgenommen und kann versichern, daß die Tage, wo ich ein Richtersches Bild mit ihnen besprach, Festtage für sie waren, daß sie aber die Bilder bald weglegten, wenn man sie ihnen bloß in die Hand gab. Es ist notwendig, daß die Kinder auf das Gegenständliche des Bildes zunächst aufmerksam gemacht werden, und Herr Professor Lichtwark hat ja bereits dargelegt, wie sich eine Besprechung von Kunstwerken anstellen läßt. Weshalb soll der Lehrer, der Interesse für die Sache hat und der sich Mühe gegeben hat, sich einzuarbeiten, nicht imstande sein, ein Bild mit Kindern gut und in genügender Weise zu besprechen? (Beifall.)

Dr. **Schevén**, Dresden: Das Kind wird unwillkürlich einen viel größeren Genuß empfinden, wenn es, ich will einmal sagen aller vier Wochen, andere Bilder die Wandflächen seiner Schule zieren und schmücken sieht. Und gerade in diesem Punkte möchte ich mit dem Vorschlage einsetzen, ob es nicht zweckmäßig wäre, durch die ganzen Schulen einer Großstadt wie Dresden eine Art Wanderzyklus eintreten zu lassen, den ganzen Schatz der angeschafften Bilder von einer Schule nach der anderen nach Ablauf einer Frist zu transportieren. Es wäre, glaube ich, gut, wenn die Stadtverwaltungen sich bereit erklären würden, einen festen Fonds zur Anschaffung dieser Bilder zu geben. Es wäre zu bedauern, wenn nur wenige Schulen dieses Vorrecht genießen sollten, ihren Schülern diese Freude zu bereiten.

In den großen Städten macht sich's sehr einfach. Aber wie wird es in den kleinen Städten, wo ein, zwei Schulen sind, oder auf dem Lande, wo jedes Dorf nur eine Schule hat? Wäre es da nicht denkbar, daß die Dörfer und kleinen Städte zusammen in ein Kartell treten könnten, um gegenseitig den Austausch zu bewirken? Wollen wir bloß die Großstädte für die Bewegung ins Auge fassen, dann erzielen wir nur, daß die Großstädte von Anfang an noch mehr Aristokraten der Bildung werden, und die kleinen Städte und Dörfer das Proletariat auch hinsichtlich des Kunstgenusses bleiben. Wir müssen gerade in den kleinen Städten und Dörfern, wo der Kunstsinn noch reger und der Kunsteindruck noch naiver ist, den jungen Leuten und jungen Mädchen das Beste vorführen, was die Kunst geschaffen hat.

Dann möchte ich noch sagen, daß man vielleicht noch auf andere Weise die Nutzbarmachung in die Wege leiten kann, dadurch, daß man den Inhalt dieser Bilder auch zum Gegenstand von deutschen Schulaufsätzen machen kann. (Widerspruch, Schlußrufe.) Der Versuch ist bereits gemacht worden. Den Kunstgenuß und den Inhalt eines Kunstwerkes muß man auch in Worten zu analysieren verstehen, darum scheint mir die Schilderung eines solchen Bildes in einem Aufsatze ganz geeignet.

Prof. **Schumann**, Dresden macht auf das soeben vollendete Haus des „Volkswohls", Gutenbergstraße 5, aufmerksam, dessen Restaurationsräume mit 45 Bildern geschmückt sind.

Prof. **Krüger**, Stuttgart: Es ist viel über die Frage debattiert worden, ob es richtig ist, die Bilder zu erklären. Die Künstler schaffen Bilder aus Stimmungen und Gefühlen heraus, und die Bilder wirken wieder auf das Gefühl und die Stimmung der Kinder. Was der

Künstler mit einem Bilde ausdrücken will, das kann er, der das Bild schafft, oft selbst nicht in Worte fassen, und es wird sehr schwer sein für den erklärenden Lehrer, diesen Stimmungsgehalt mit Worten auszudrücken. Hängen Sie nur Bilder auf, die lediglich von selbst und unmittelbar auf die Kinder wirken: bei den kleinen solche, die ihnen etwas erzählen, bei den größeren solche, die auch dekorativ wirken und den Kindern einen Begriff davon geben, wie sie vielleicht später ihre eigenen Wohnräume dekorativ schmücken können. Aber als Künstler bitte ich Sie: Lassen Sie die Erklärungen weg, lassen Sie die Bilder ohne Vermittler wirken. Ein gutes Kunstwerk spricht für sich selbst. (Beifall.)

Schlußwort des Berichterstatters, Geheimrats Dr. **von Seidlitz**: Ich wollte nur ausdrücklich erklären, daß der Herr, der mich dahin verstanden hat, als ob ich meinte, es genüge, wenn eine innerhalb der richtigen Grenzen sich haltende Behandlung mit diesen Bildern vorgenommen werde, mich mißverstanden hat. Ich habe nicht etwa eine schulmeisterliche Behandlung der Bilder hervorgehoben, sondern klipp und klar gesagt, daß ich von einem Hereinziehen der Bilder in die Unterrichtszwecke meinerseits nichts wissen möchte.

Das Bilderbuch

Berichterstatter: Direktor Dr. Pauli, Bremen

Bericht

Man hat es einmal ausgesprochen, daß am besten für die Jugend schriebe, wer nicht „für die Jugend" schreibt. Und wer so denkt, der wird gewiß auch geneigt sein, diesen Satz auf den bildenden Künstler anzuwenden, der für die Jugend zeichnet.

Wohl erwogen scheint mir indessen ein solcher Ausspruch, je nachdem wie man ihn versteht, eine nicht eben geistreiche Selbstverständlichkeit zu enthalten oder aber einen verhängnisvollen Irrtum. Natürlich wird einer, der sich mit herablassender Miene zwingt, Dinge zu produzieren, die durch ihre Einfältigkeit dem geringen Fassungsvermögen der Kinder entsprechen sollen, nie etwas Rechtes zustande bringen. Eine Masse von professionellen Jugendschriftstellern und -Zeichnern hat sich damit selbst gerichtet. — Ebensowenig aber findet man den Weg zum Herzen der Kinder, wenn man bei seiner Produktion gar nicht an die Kinder denkt, nicht mit ihnen lebt und fühlt. Denn wenn für irgend etwas, so haben die Kleinen ein Gefühl von untrüglicher Sicherheit dafür, ob man es herzlich und ehrlich mit ihnen meint, ob man sie versteht. Ja, ich glaube sogar, daß man bei einer Erörterung über künstlerischen Wert oder Unwert der Bilderbücher zunächst die Kinder selbst zu Rate ziehen müsse. Nicht als ob sie Kunsturteile fällen sollten. Der Name Kunst ist ihnen ein leerer

Schall. Mancher unter uns wird gewiß gestehen, daß es eine Zeit gab, wo er für einen spaßigen Neuruppiner Bilderbogen das ganze Marienleben Dürers hingegeben hätte. — Es ist etwas anderes, was wir von den Kindern erfahren müssen und nur von ihnen erfahren können, nämlich das, was ihnen am Bilderbuche besonders gefällt. Davon haben wir auszugehen. Denn das Bilderbuch ist in erster Linie ein Spielzeug, ein Unterhaltungsmittel, und erst in der Form eines solchen kann es zum Bildungsmittel werden. Was würde es uns helfen, wenn wir mit dem gereiftesten Geschmack stilgerechte Bilderbücher zusammenstellen wollten, wenn die Kinder sie nachher langweilig finden?

Das Bilderbuch ist ein Unterhaltungsmittel auch in dem Sinne, als es Stoff zur gemeinsamen Gedankenthätigkeit enthalten muß. Es wird am besten zu zweien besehen. Und dazu bedarf man eines Textes. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß dieser Text durchaus gedruckt sein müsse. Man kann ihn mündlich liefern; ja, in den meisten Fällen wird das lebendige Wort, das der Augenblick eingiebt, sogar einen größeren Eindruck machen als die Lektüre der gedruckten Reime oder Erzählungen. Aus diesem Grunde ist es auch ziemlich gleichgültig, ob man dem Kinde deutsche oder etwa englische Bilderbücher zeigt. Soll der Text gedruckt werden, so muß er einer doppelten Forderung genügen, er soll sich eng an die Bilder anschließen und doch zugleich selbständigen Wert besitzen, und das ist viel verlangt: ein für das Kind fesselnder Inhalt, Anschaulichkeit und Einfachheit des Ausdrucks. Nehmen Sie eine dieser Qualitäten weg, und das Kind wird unaufmerksam und zerstreut. Aber wie wenige unserer Bilderbücher vereinigen diese Vorzüge! Ich kann hier nicht umhin, eines

Bilderbuches zu gedenken, das beinahe zwei Menschenalter gesehen und wenigstens eines beherrscht hat. Es ist eines der Werke, über denen man ihren Meister vergessen hat. Der Struwwelpeter ist eine europäische Berühmtheit. Wer aber weiß etwas von Dr. Heinrich Hofmann? — Dies allein kann uns nachdenklich machen. Eine so ungeheuere Popularität beweist, daß das Buch in gewissem Sinne ein Kernschuß gewesen ist. Es hatte die beste Entstehungsgeschichte. Ein Vater hatte es für sein Kind als Weihnachtsgeschenk geschrieben und gezeichnet, ohne an die Öffentlichkeit zu denken. Die Verse sind auch wirklich ausgezeichnet in ihrer Art, so drastisch und bilderreich und einfach, daß sie sich spielend einprägen. Der Suppenkaspar und der Zappelphilipp sind für den, der sie in der Kinderstube kennen gelernt hat, zu Lebensgefährten geworden.

Wie aber steht es mit den Bildern im Struwwelpeter? Wir wollen billigerweise anerkennen, daß Hofmann auch für diese Seite seiner Aufgabe einige gute Eigenschaften mitgebracht hat: Phantasie, Humor und ein instinktives Gefühl für das Dekorative. Er hatte immer etwas darzustellen. So wenig wie seine Feder leere Phrasen hinschrieb, so wenig verlor sich sein Zeichenstift in überflüssiges Gekritzel. Und dennoch gehört der Struwwelpeter eigentlich nicht hierher, denn gerade die Eigenschaft des Bilderbuches, die wir in den Mittelpunkt unserer Betrachtung gerückt haben, geht ihm ab — Kunstwert.

In der Zeit des Struwwelpeters, einer Zeit, in der das Kunstgefühl verkümmert war wie lange nicht, hat man diesen Mangel überhaupt nicht bemerkt. Als man später kritisch darüber geredet hatte, meinte der alte Hofmann erstaunt und spöttisch, wenn man sein Buch in

ästhetischer Hinsicht für verderblich halte, „nun gut, so erziehe man den Säugling in Gemäldegalerien und Kabinetten mit antiken Gipsabdrücken." Nur da war für ihn und seine Zeitgenossen die Kunst zu Hause. Darauf, daß Bilder wie die seinen auch als Karikaturen künstlerisch vollendet werden könnten, kam er nicht. Und da es uns gerade hierauf ankommt, so dürfen wir uns wohl an dieser Stelle von dem guten Doktor und seinen Bilderbüchern, von denen die übrigen den Struwwelpeter nicht von ferne erreichen, verabschieden.

Um als ästhetisches Bildungsmittel auf die Jugend zu wirken, muß das Bilderbuch von einem echten Künstler einheitlich entworfen sein, und zwar von einem solchen, der die Kinder liebt und mit ihnen spielen mag. So bestimmt wir diese erste Forderung aufstellen, so vorsichtig wollen wir mit allen weiteren sein. Denn, wenn wir als Nichtschaffende, sondern lediglich Betrachtende den Namen von Kunstverständigen für uns in Anspruch nehmen, so können wir uns nicht besser seiner würdig zeigen, als indem wir dem Künstler jede erdenkliche Freiheit lassen. Uns kommt es nicht zu, ihm zu sagen, wie er seine Bilderbücher einrichten solle, sondern wir können nur auf Grund unserer eigenen Erfahrung feststellen, was dem Kinde an dem vorliegenden Material besonders gefallen hat. Die praktischen Schlußfolgerungen daraus werden sich von selbst ergeben.

Zum ersten erfreut sich das Kind an Gegenständen. Es will im Bilde etwas wiedererkennen oder kennen lernen. Die Schönheit einer rein ornamentalen Kunst der Linien und Farbenverteilung ist ihm ein Buch mit sieben Siegeln. Wer je mit einem Kinde Bilderbücher besehen hat, der weiß, wie eifrig die kleinen Finger hin und her wandern und auf alles deuten, das benannt

werden kann oder soll. Und so bleibt es auch im Alter der erwachten Vernunft. Viele Künstler haben nun gemeint, dem Kinde die größte Freude zu machen, indem sie ihm den Spiegel seines eigenen kleinen häuslichen Lebens vorhielten, so namentlich Pletsch oder Kate Greenaway und als der bedeutendste unser einziger Ludwig Richter. — Gewiß ist das deutsche Volk vielen entzückenden Kinderbildern Ludwig Richters und seiner Gesinnungsgenossen ewigen Dank schuldig. Und doch können wir uns fragen, ob die Grundanschauung, von der diese Künstler ausgingen, unbedingt richtig war. Natürlich muß man auch hier vom Bekannten ausgehen und dem Kinde zunächst die Gegenstände und Personen seiner Umgebung im Bilde zeigen. Dann aber — und das tritt sehr bald ein — verlangen die unersättliche Wißbegierde und Phantastik des Kindes ihre Rechte. Das Ungewohnte und Fernerliegende reizt die Schaulust mehr an als das Alltägliche. Die kleinen Landratten wollen das Meer mit seinen Schiffen und seinen großen Walfischen sehen, die kleinen Küstenbewohner schneebedeckte Berge, auf denen Gemsen klettern. Schließlich wird jedes Kind einen Löwen interessanter finden als einen Pudel und einen kohlpechrabenschwarzen Mohren anziehender als ein Blaßgesicht wie Unsereinen.

Zum anderen will das Kind mit seinen Bildern lustig sein und lachen. Die subtilen Genüsse einer sentimentalen Trauer bei fremdem Leide, die Wollust des Mitgefühls sind Errungenschaften eines reiferen Alters, das auf eigene Erfahrungen und eine moralische Erziehung zurückblicken kann. Die Kleinen, die wir mit Bilderbüchern beschenken, sind von einer ungetrübten Selbstsucht des Empfindens — mit ihren schwachen Kräften so grausam, gewaltthätig, gleichgültig und fröh-

lich wie ein Nietzschescher Übermensch. Ein Bild, auf dem ein Engel eine kranke Kinderseele in den Himmel trägt, findet wenig Interesse, höchstens als Beispiel einer merkwürdigen Flugbewegung. Dagegen hege ich die begründete Befürchtung, daß Darstellungen höchst verwerflicher Tierquälereien und ähnlicher Greuelthaten einem freudigen Verständnis begegnen würden.

So wenig unsere Kleinen erwarten dürfen, daß wir solche böse Gelüste befördern wollen, so sehr haben sie Anspruch darauf, daß wir auf ihren Frohsinn eingehen. Auch eine ernste Wahrheit läßt sich in heiterer Form mitteilen. Und der Humor, den das Kind würdigt, ist sogar ein recht derber. Von den Deutschen haben ihn wohl Busch und Oberländer am besten getroffen. Hans Huckebein, Fips der Affe, Plisch und Plum und Max und Moritz haben unendlich vielen kleinen Deutschen unendlich viel Vergnügen bereitet, aber gewiß keinen einzigen moralisch verdorben, der es nicht ohnehin schon gewesen wäre. Oberländer hat leider kein einheitliches Bilderbuch geschaffen, ebensowenig wie z. B. Hengeler, der auch dazu berufen wäre. Von den Engländern sind Caldecott, Mabel Dearmer, Alice Woodward und als Tierzeichner Louis Wain klassische Humoristen. Die Franzosen haben solchen Namen keinen einzigen an die die Seite zu stellen, denn der Humor ist bei Boutet de Monvel, so ausgezeichnet dieser Künstler sonst sein mag, so gedämpft und fein, daß er — für deutsche Kinder wenigstens — kaum wahrnehmbar ist. Vielleicht könnte man indessen den unübertrefflichen Meister der Karikatur Caran d'Ache hier anführen, auch wenn er selbst dagegen protestieren würde, ein Künstler für die Kinderstube zu sein. Meinem Jungen hat wenigstens kaum ein Bilderbuch so viel Spaß gemacht, als die Courses dans l'Antiquité.

Die politische Satire und die kleinen gesellschaftlichen Bosheiten werden natürlich nicht verstanden, es bleibt aber immer noch ein Rest von Komik übrig, der ein Kind unwiderstehlich hinreißt.

Der berühmteste der englischen Bilderbuchmeister, Walter Crane, hat merkwürdigerweise zur Würze seiner übrigen Talente nur wenige Körnchen Humor mitgebracht. Dafür aber besitzt er eine andere unschätzbare Eigenschaft, die Phantastik, die Fähigkeit, das Fabelhafte und Märchenhafte ins Bilderbuch zu bannen. Eine beschränkte Pädagogik hat wohl gemeint, mit derlei Dingen würde die Phantasie der Kinder gefährlich erhitzt. Man hat es dabei ganz vergessen, daß die Kinder, für die das Bilderbuch da ist, beständig in einem Wunderlande leben. Ein Kind im Alter von drei bis sechs Jahren sieht so viele Dinge im täglichen Leben, die ihm neu und unerklärlich sind, daß der Anblick eines leibhaftigen Tritonen ihm nicht merkwürdiger sein könnte, als der eines Seehundes.

Soviel über die allgemeine Charakteristik des Bilderbuches in Bezug auf seinen Inhalt. Noch viel wichtiger ist uns, die wir die Kunst lieben, natürlich die äußere Form, in der das Bilderbuch sich darstellt. Man hat es mit Recht betont, daß das Kind eine möglichst knappe, abgekürzte Darstellungsweise, die nur das wesentlichste giebt, am meisten genießt. Die Phantasie spielt ja im Geistesleben des Kindes eine unendlich viel größere Rolle als in dem des Erwachsenen. Alles Kinderspiel ist ein Symbol, ein Beleben und Deuten von an sich leblosen Gegenständen und sinnlosen Handlungen. In ein paar Strichen, die für den Erwachsenen ein Gekritzel wären, erkennt das Kind alles mögliche. So ergänzt es auch mühelos die Naturwiedergabe eines in

scharfen Umrissen derb stilisierten Bildes oder einer Silhouette, während eine reich schattierte, charakteristisch vertiefte Zeichnung auf das Kind ebenso ermüdend und zerstreuend wirkt wie eine wortreiche mündliche Auseinandersetzung.

Und was von der Zeichnung gilt, das gilt auch vom Kolorit. Nicht eine sorgfältige Farbenmischung, die alle gebrochenen Töne und Reflexe der Naturerscheinung nachahmt, macht dem Kinde das Bild am deutlichsten, wenngleich wir Erwachsenen mit unseren gereiften Augen solch ein Bild als das richtige erkennen mögen. Das Kind versteht besser und liebt mehr die leuchtende Pracht ungebrochener Lokalfarben. Vor Jahrzehnten haben schon Hofmann und Wilhelm Busch hier das Rechte getroffen, neuerdings unter den Deutschen wieder Kreidolf, unter den Engländern namentlich Mabel Dearmer und in seiner Weise Walter Crane, unter den Franzosen Boutet de Monvel. — Konrad Lange, der diese Fragen zuerst einer eingehenden Untersuchung gewürdigt hat, ist zu dem Ergebnis gelangt, daß für das frühe Kindesalter die Farbigkeit des Bildes nicht vonnöten sei und daß die warmen Farben des Spektrums anfänglich vor den kalten Farben bevorzugt würden. Es war mir nicht möglich, dieselbe Wahrnehmung zu machen. Vielleicht beziehen sich die betreffenden physiologischen Untersuchungen doch auf jene erste Lebenszeit, für die das Bilderbuch als Unterhaltungsmittel noch nicht dienen kann. Meine persönlichen Beobachtungen haben mich zu dem umgekehrten Resultat geführt, daß nämlich das farblose Bild erst dann in seine Rechte eintritt, wenn als eine unvermeidliche Folge unserer Erziehungsmethode eine mehr verstandesmäßige Betrachtungsweise die reine Schaulust verdrängt. Dann wird das Bilderbuch vom illustrierten Buche abgelöst.

Auf dieser Altersstufe kann das Bilderbuch seine Daseinsberechtigung noch dadurch verlängern, daß es an den Unterricht ergänzend anknüpft. Das ABC ist von den verschiedensten Künstlern Deutschlands und Englands benutzt worden, um anmutige Bilder aneinander zu reihen, Walter Crane hat uns gezeigt, wie man an der Hand des Bilderbuches spielend dem Kinde ein wenig Zoologie, Botanik oder Ethnologie beibringen kann, Boutet de Monvel, Job und Röchling haben es verstanden, den Patriotismus zu wecken durch die Begeisterung für die Helden vaterländischer Geschichte, ohne daß dem künstlerischen Werte des Bilderbuches Abbruch geschah. An den Religionsunterricht knüpfen Schnorr mit seiner Bilderbibel, Führich und vor allen Ludwig Richter an, der als der einzige es auch hier verstanden hat, das Ernsteste mit dem Heiteren zu verbinden. Was man sonst von neueren frommen Bilderbüchern zu sehen bekommt, ist künstlerisch ebenso unzulänglich wie durch seinen süßlich sentimentalen Charakter bedenklich.

Leicht ließen sich noch andere Gebiete des Unterrichts für das Bilderbuch heranziehen. Nur sollte man es vermeiden, das Bilderbuch in die Schule zu bringen. Weniger, weil es den Unterricht stören würde, als weil man befürchten müßte, daß eine ungeschickte Interpretation durch die Lehrer den Kindern die Freude am Bilderbuch verderben könnte. Selbst eine Illustrierung der Schulbücher nach künstlerischen Gesichtspunkten scheint mir nicht ratsam. Dagegen ließe sich wohl auf andere Weise auch der ödeste Klassiker in den Dienst der Kunsterziehung stellen, indem nämlich Druck, Format und Einband in den einfachsten Formen und Materialien künstlerisch ausgestaltet würden. Ein geschmackvoll be-

druckter Umschlag kostet nicht mehr als ein geschmackloser. Schöne deutliche Lettern, ein gefälliger Druckspiegel und ein paar rein ornamentale Vignetten oder Randleisten an passender Stelle würden das Buch nicht verteuern. Männer wie Walter Crane, Peter Behrens, Eckmann oder van de Velde könnten hier ihrem Vaterlande unschätzbare Dienste erweisen.

Überblicken wir das vorhandene Material an Bilderbüchern aus den verschiedenen Kulturländern, so wird es offenbar, wie eng die Pflege des Bilderbuches mit der des häuslichen Familienlebens verknüpft ist. Italiener und Spanier, in deren Leben die Häuslichkeit eine geringere Rolle spielt, haben nicht ein einziges künstlerisch wertvolles Bilderbuch hervorgebracht. Einiges Brauchbare finden wir schon bei den Franzosen, die meisten und besten Bilderbücher aber bei den germanischen Völkern mit ihrem entwickelten Familienleben. Eine Zeit lang waren die Deutschen mit Ludwig Richter, Pletsch, Flinzer, Wilhelm Busch allen anderen Nationen voraus. Seit zwei Jahrzehnten hat die mächtige künstlerische Bewegung in England auch das Bilderbuch auf eine bisher unerreichte Höhe gebracht. Aber die Bewegung hat, wie unter anderem diese Dresdener Konferenz beweist, auch Deutschland ergriffen und wir dürfen wieder das beste für die Entwickelung des deutschen Bilderbuches hoffen. In jeder Kunststadt könnte man Künstler nennen, die zur Mitwirkung berufen sind. Und allmählich werden wohl auch die Verleger es einsehen, daß in diesem Falle die idealen Interessen sich mit den materiellen des Geschäftes decken.

Wenn wir nun das Bilderbuch als ein wirksames Mittel künsterischer Kultur pflegen wollen, ist es nötig hinzuzufügen, daß wir dabei nicht etwa an eine münd-

liche Belehrung der Kinder über das Warum von Schön und Häßlich denken? — Ein normales Kind würde dergleichen überhaupt nicht verstehen, und frühreife Wunderkinder würde man damit nicht bilden sondern verbilden. Man lasse auch hier das Gute sich in der Stille unbewußt entwickeln, indem man die schädlichen Einflüsse des Faden und Unkünstlerischen fernhält, z. B. die rohen Zerrbilder eines Meggendorfer, die sich leider viel zu weiter Verbreitung erfreuen. Heimlich wird sich die Erinnerung an schöne und wertvolle Bilder in der Kinderseele befestigen und später dazu beitragen, dem Erwachsenen jenen Maßstab zur Unterscheidung des künstlerisch Wertvollen vom Wertlosen an die Hand zu geben, den man den guten Geschmack nennt.

Zeichnen und Formen

Berichterstatter: Lehrer C. Götze, Hamburg

Bericht

Ich habe mir nicht die Aufgabe gestellt, Ihnen die Bedeutung und den Betrieb des Zeichenunterrichtes, wie ich ihn als Bestandteil der künstlerischen Erziehung unserer Jugend betrachte, auch nur annähernd umfassend darzustellen. Statt dessen will ich um der praktischen Arbeit willen, zu der unsere Besprechung die Anregung bieten wird, Ihre Aufmerksamkeit auf drei genau bestimmte Ziele lenken, denen wir mit aller Kraft zustreben müssen, wenn unsere allgemeine Schule ihrer idealen Bestimmung, durch Emporbildung aller menschlichen Kräfte das Wachstum einer befreienden und beglückenden Kultur zu fördern, treu bleiben soll. Welche Wege dahin möglich sind, dafür können die in der Ausstellung dargebotenen neuen Lehrversuche Anhalt bieten. Ich fordere:

1. Der Zeichenunterricht gehört zu den Hauptunterrichtsfächern in jeder Schule.
2. Der Schüler muß lernen, selbständig die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.
3. Jeder Lehrer muß zeichnen können und außer einer gebildeten Anschauung kräftige künstlerische Interessen besitzen.

G. Semper, dessen Bild uns am Eingange zu unserm Versammlungsraum grüßt, hat einmal mit einem Aus-

druck Rumohrs sehr treffend die schwächste Stelle unserer Bildung bezeichnet: die Schule beschränke oder unterdrücke mit ihrer Bildung die dem Kunstschaffenden und Kunstgenießenden unentbehrliche Gabe „unmittelbaren anschauenden Denkens." Dasselbe hat Adolf Hildebrand, der Bildhauer, vor kurzem ausgesprochen. Jene Gabe sei nichts Anderes als die Weiterentwicklung der Vorstellungsarbeit, die jeder Mensch, indem er den gesetzmäßigen Bahnen seiner Organisation folge, in der Jugend selbstthätig vollziehe. Der künstlerische Vorstellungstrieb erfahre mit dem Eintritt des Kindes in die Schule einen jähen Abbruch. Ihre kunstfeindlichen Disziplinen hemmen diese Vorstellungsweise und ersticken das natürliche Ausdrucksbedürfnis dafür. Ein zu großer Teil der jugendlichen Kraft wird für das Studium des gedruckten und geschriebenen Wortes verbraucht. Selbst der naturwissenschaftliche Unterricht, der zu einer Vertiefung und Verfeinerung der Beobachtung führen könnte, strebt vornehmlich dahin, durch eine weitgehende Beherrschung der induktiven Denkoperationen die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes auffassen und begreifen zu lehren. Unsere hauptsächlich nach Rücksichten des Verstandes geordnete Bildung erzeugt daher unfehlbar die Gewohnheit eines anschauungsarmen, abstrakten Denkens — und das ist mit seinen von dem Leben der wirklichen Erscheinungen abgezogenen Begriffen und Allgemeinheiten das unbrauchbarste Werkzeug für die Entwickelung derjenigen Lebensäußerungen, durch die wir vermöge der Kunst unser Verhältnis zu Welt und Leben bestimmen.

Auf diesen Widerstreit zwischen dem wissenschaftlichen und künstlerischen Geist hat wohl Taine zum erstenmal hingewiesen. Ein Vergleich der neuen Zeit

mit der Renaissance zeigt das Eigentümliche unserer wissenschaftlichen Kultur — die Vorstellungsbilder immer mehr zu Gunsten der Begriffe und Ideen zu verwischen. „Unter dem unablässigen Drucke der Erziehung, der Unterhaltung, der Reflexion und der Wissenschaft verändert, zersetzt und verflüchtigt sich die ursprüngliche Anschauung, um nackten Begriffen, wohlgeordneten Worten, einer Art von algebraischen Zeichen Platz zu machen. Der Geist gerät immer mehr in den Strom des abstrakten Denkens, und dieses wird die vorherrschende geistige Thätigkeit." Man spreche, sagt Taine, z. B. das Wort „Baum" vor einem modernen Menschen aus; er weiß, daß es sich weder um einen Hund noch um ein Möbel handelt; er ordnet das Wort „Baum" in eines der etiquettierten Schubfächer ein, die er im Kopfe hat, er thut das, was wir heutzutage begreifen nennen. „Unsere Lektüre und unsere Studien haben unsern Geist mit abstrakten Zeichen gefüllt, und unsere vorschriftsmäßigen Denkgewohnheiten führen uns regelrecht und logisch von einem zum andern."

So stehen zwei Weisen zu denken einander entgegen, das lebendige, anschauende Denken unserer Vorfahren, das Denken der Dinge im lebendigen Zusammenhange außer uns, und das abstrakte Denken, das Denken des Dinges an und für sich, herausgerissen aus seiner Umgebung; jenes voll Anschauung, konkret und unmittelbar, Kunst schaffend und mitteilend, dieses dagegen nur ein gewußtes Wissen um die Dinge, eine begriffene Erkenntnis ohne Beziehung auf die Wertelemente des Lebens.

Auf diesen Gegensatz müssen wir unsern Blick lenken, wenn wir die Voraussetzungen einer künstlerischen Erziehung schaffen wollen. Von seiner Überwindung hängt der Fortschritt ab.

Was ist zu thun? Ich will es kurz und bündig sagen. Wir müssen unsere Jugend hineinleiten in die Bahnen der Denkweise Goethes: Mein Anschauen ist ein Denken und mein Denken ist ein Anschauen. Wir müssen wieder lernen wie er: Ich habe die Dinge ruhig auf mich wirken lassen und dann habe ich dafür den bezeichnendsten Ausdruck gesucht. Goethe dachte nicht bloß an den sprachlichen Ausdruck. Er ist einer der Ersten, der das Zeichnen als wesentlichen Bestandteil der Erziehung erkannt und ihm einen hohen eigentümlichen Wert beigelegt hat: „Schreiben muß man wenig, zeichnen viel."

Das ist der höhere Standpunkt, von dem meine erste Forderung betrachtet werden muß, daß der Zeichenunterricht ein Hauptunterrichtsfach in jeder Schule werden müsse.

Wir müssen dem Zeichnen gegenüber der Sprache seine natürliche Stellung zurückgeben.

Das Zeichnen ist, wie das Sprechen, ein vom Kinde und von der Menschheit selbständig entwickeltes Ausdrucksmittel. Daß Zeichnen und Schreiben im Grunde dasselbe sind, bedarf keiner weiteren Ausführung; jenes ist ein konventionell erstarrtes Zeichnen. Aber auch Zeichnen und Sprechen sind analoge Funktionen. Was dort die graphische Linie für das Auge sagt, bezeichnet hier der hörbare Laut für das Ohr. Zeichnen und Sprechen sind funktionell verwandte Ausdrucksbewegungen, für die Sinne wahrnehmbare Mittel zur „Äußerung" und Mitteilung eines Inwendigen, „Geistigen".

Und beides sind gleich notwendige Ausdrucksmittel, die sich wohl ergänzen, aber nicht ersetzen können. Neben dem Wort als begrifflichem Symbol behauptet sich das Bild — sinnlich wahrnehmbare Zeichen zum Ausdruck der den Geist beherrschenden Vorstellungen und Gefühle.

Allerdings drücken wir durch Zeichnen und Sprechen die Vorstellungen nur aus — wir schaffen sie nicht dadurch. Unsere Vorstellungen sind das Resultat aller durch die Sinne auf den Geist wirkenden Einflüsse. Wohl aber können wir durch den Ausdruck den Eindruck bestimmen. Denn alle äußeren Eindrücke gehen durch die Werkstatt des Geistes, ehe sie zum Ausdruck kommen und sich unserem Sinn und Urteil darbieten. Der Ausdruck ist nicht eine bloße Abspiegelung des Eindrucks, sondern zeigt in seinem Gepräge die Spuren und Furchen geistiger Arbeit. Wir können daher mittelst des Ausdrucks nicht nur die Klarheit und Deutlichkeit des Eindrucks bestimmen, sondern wir beeinflussen durch ihn auch die Thätigkeit und Bildung des Geistes. Durch den Ausdruck und meine Forderungen an ihn zwinge ich den Geist, daß er Obacht gebe auf das, was ihn angeht, d. i. durch die Sinne an ihn herantritt, wie er es auffasse, begreife, deute und gestalte.

Unausgesprochene und nicht abgebildete Vorstellungen sterben im Geist. Und daher bedeutet Verlust der Ausdrucksfähigkeit Schwächung des Geistes und Verlust geistiger Kraft, während mit der Möglichkeit des Ausdrucks und der Übung dieser Fähigkeit der Geist sich entwickelt und wächst.

Daher ist einleuchtend, daß neben der Sprache das Zeichnen durch bildliche Äußerung der Vorstellungen den Geist bildet — und zwar in einer ihm eigentümlichen Art. Das ergiebt auch folgende Überlegung.

Neben dem in Worte faßbaren Inhalt des Geistes, den wir mit dem Namen „Wissen" bezeichnen, besteht ein Gebiet von Vorstellungsfähigkeiten, das des sprachlichen Ausdrucks nicht fähig ist. Wir wollen dieses Gebiet im Gegensatz zum „Wissen" mit dem Worte

„Kennen“ bezeichnen (nach Helmholtz), und das Zeichnen als das dem „Kennen“ entsprechende Ausdrucksmittel, insofern es unsere Kenntnis des Wirklichen, also nicht unser Wissen offenbart.

Unsere Sprache ist viel zu arm, um alle Eindrücke, die ein einfacher Naturkörper, ein Stein z. B., durch Auge und Hand hervorruft, zu beschreiben. Wir kennen einen Baum, unser Haus und den Weg dahin, wir haben das alles mit unseren Sinnen beobachtet, unser Gedächtnis hat es gemerkt und wir erkennen — selbst nach vielen Jahren — die Gegenstände genau wieder. Wir können aber einem anderen keine wirkliche Beschreibung davon geben, es sei denn, daß wir durch Zeichnen oder auf eine andere Weise den Eindruck nachahmen.

Helmholtz hat schon gesagt, daß bisher in allen pädagogischen Erörterungen von diesem Gebiet des „Kennens“, das für die Bildung eine selbständige Geltung neben dem Wissen beansprucht, selten die Rede sei, weil es so außerordentlich schwer halte, davon mit Worten zu sprechen.

Unsere „Kenntnis“ umfaßt alle Vorstellungen und Gefühle, die jede Seele im vertrauten Umgang mit der Natur und den Werken der Kunst empfängt. Das Wissen ist das selbstherrliche Reich des Verstandes, die „Kenntnis“ aber das Paradies der Empfindung und des Gemüts; sie giebt den Dingen Farbe und Duft, Seele und Tiefe. Was wir kennen, spricht uns an und weiß uns etwas zu sagen; wir schätzen es und halten es lieb und wert. Das Wissen an sich ist tot.

Anschauen und Denken, Kenntnis und Erkenntnis in lebensvolle Beziehung zu einander zu bringen, darin liegt alles. Die Erkenntnis muß

unsere Kenntnis befruchten und verfeinern; diese aber beseelt und belebt jene. Eine muß durch die andere wachsen und reifen.

Das ist für mich die Lösung des Widerspruches zwischen jenen beiden Arten zu denken — im Sinne Goethes und im Sinne unseres Kunsterziehungstages.

Indem durch Zeichnen — um es nochmals kurz zusammenzufassen — die in bildlichen Ausdruck umgesetzten Vorstellungen geäußert werden, gestaltet, erweitert und vertieft sich das Bild, in welchem sich der Geist die durch sinnliche Bearbeitung der Außenwelt erworbene Kenntnis vorstellt und merkt.

Wir können daher nicht zugeben, daß das Zeichnen, wie es heute geschieht, in der Schule nur geduldet wird. Die Sache ist viel zu ernst. Wir müssen dem Zeichnen gegenüber dem Lesen und Schreiben aufhelfen.

Ich habe schon gesagt, daß unsere Jugend zu oft und lange mit dem Studium des gedruckten und geschriebenen Wortes beschäftigt wird. Nur nach Maßgabe der Erfahrung können Worte als Symbole der Dinge verstanden werden. Worte sind Symbole, leere Schälle, wenn sie nicht mit bestimmten Vorstellungen oder klaren Gedanken erfüllt sind. Nur an der Kenntnis der Dinge — ich bitte Sie, darauf besonders zu achten — hat sich die Sprache gebildet und kann auch nur daran wieder gebildet werden. Weil wir unsere Jugend heute mit Wissen überfüttern, ist ihr das Hochdeutsche fast so fremd wie eine fremde Sprache. Wie die Kinder und der Mann des Volkes denken, drücken sie sicher und bestimmt nur in der Mundart aus.

Sämtliche abstrakten Sprachformen, die wir den Kindern überliefern, gehen auf die Benennung sinnlicher Dinge zurück. Das Wort benennt niemals einen Gegen-

tand als Gesamterscheinung, sondern immer nur ein einzelnes Merkmal dieses Gegenstandes, das einmal als besonders hervorstechend von einer Seele aufgefaßt wurde; die übrigen nicht bezeichneten Merkmale werden dann unter dieser Benennung mit verstanden. Diese Wortform wird dem Kinde überliefert. Aber wie es den Wortinhalt erschließt, wie es gleichsam den sprachschöpferischen Vorgang nachschaffend wiederholt und sich „seine" Sprache bildet, das hängt von seiner Kenntnis der Dinge ab. Das Wissen hat damit nichts zu thun. Wir müssen daher auch vom Standpunkte der Sprachbildung auf eine energische Betonung des Zeichnens drängen.

Dafür spricht noch ein anderer Grund. Sobald Kinder zu lesen anfangen, erleidet die Empfänglichkeit für äußere Eindrücke einen Abbruch. Das zur Fertigkeit und Gewohnheit gewordene Lesen macht eine reine und klare Auffassung des Gelesenen schon mechanisch unmöglich. Anschauung und Empfindung können dem über eine Menge von Einzelheiten dahinjagenden Gedankenlauf nicht folgen; sie brauchen ein Verweilen, ein Sichbesinnen und ziehen sich daher bald erlahmend zurück. „Das rasche Augenlesen hilft unser gesundes Empfinden und Denken zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt", sagt Rudolf Hildebrand in dem Buche „Vom deutschen Sprachunterricht in den Schulen und deutscher Erziehung und Bildung überhaupt". Es giebt wirklich keinen vernünftigen Grund dafür, das Kind vom Anfang der Schulzeit an mit diesem Augenlesen zu belasten. Zeichnen ist nicht nur vor dem Schreiben, was Pestalozzi fordert, sondern vor dem Lesen zu lehren.

Der Glaube an Lesebücher und Leseübungen gehört zum Aberglauben unseres Zeitalters. Selbst als Hilfs-

mittel zur geistigen Bildung werden Bücher bedeutend überschätzt. Statt daß Wissen aus zweiter Hand nur dann, wenn Wissen aus erster Hand nicht zu haben ist, gesucht werden sollte, wird es thatsächlich als von größerem Werte betrachtet. Lesen heißt durch Stellvertretung sehen, heißt mittelbar durch die Fähigkeit eines anderen, statt durch seine eigenen Fähigkeiten lernen; so groß ist das herrschende Vorurteil, daß das mittelbare Lernen als dem unmittelbaren vorzuziehen gilt und den Namen Bildung usurpiert.

Unzweifelhaft sind um des Lesens und Schreibens willen — die Thatsache müssen wir uns vor Augen halten — zuerst Schule und Schulunterricht entstanden, denn von ihnen hängt zur Hauptsache die Erhaltung und Mitteilung geistigen Lebens ab. Die verständnisvolle Auffassung der geistig-geschichtlichen Welt ist ohne Sprache und Litteratur nicht möglich. Wir sehen daher alle Völker, die geistiges Leben hervorbringen, für seine Fortpflanzung Sorge tragen und jene Fertigkeiten einüben, von denen dieses abhängt.

Dieses Ziel haben wir in Deutschland bald erreicht. Die Schule hat es durch Jahrhunderte lange Arbeit dahin gebracht, dem Kinde die Lesefertigkeit, die allerdings noch kein Lesen bedeutet, in kurzer Zeit beizubringen. Die Zahl der Analphabeten, die unsere Schulstatistik jährlich mitteilt, ist verschwindend klein. Die Freunde einer erweiterten Volksbildung werden darum nach neuen Maßstäben suchen und in Zukunft neben der Lesefertigkeit die Zeichenfertigkeit in Rechnung ziehen müssen.

Denn Sprache und Litteratur sind nicht die alleinige Substanz des geistigen Lebens. Kultur als Ausdruck der Gesamtthätigkeit eines Volkes ist Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen. Auch Kunst-

werke sind Gefäße und Mittler geistigen Lebens; sie werden deshalb erhalten und überliefert. Aber ihnen versagt sich die Sprache. Sie bedürfen einer anderen Sprache, die gleich der Muttersprache gelernt werden muß, der Sprache der sichtbaren Natur, der sie ihre Vorbilder entnommen haben. Nur die Kenntnis der sichtbaren Natur lehrt sie empfinden, das heißt in sich finden. Diese Sprache lehrt die Sprachschule nicht. Wir müssen unsere Jugend vielmehr in ein persönliches Verhältnis zu den Dingen setzen, womit Natur und Kunst uns umgeben; wir müssen sie zur Natur bringen. Nur wer durch sorgfältige Beobachtung und treue Wiedergabe das Natürliche um sich her in klaren und deutlichen Vorstellungen als stets verfügbaren Schatz eingeprägt hat, der wird nicht bloß alle Dinge mit künstlerischem Interesse betrachten und ihnen eine künstlerische Charakteristik abgewinnen, sondern dem erschließt sich die Kunst gleich der Muttersprache, die vom Herzen kommt und zum Herzen dringt.

Ich fordere daher für den Schüler: Er muß lernen, die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.

Darin liegt die natur- und kulturgemäße Aufgabe des Zeichenunterrichts, den wir erstreben müssen, beschlossen. Eins aber muß hier gesagt werden. Der landläufige Zeichenunterricht, dem bisher alles auf die genaue Nachbildung des historischen Ornaments und der geometrischen Raumform mit energischer Betonung sauberer technischer Leistung ankam, hat damit nichts zu schaffen. Er unterlag einer überwundenen kunstgewerblichen Richtung, deren mächtigem Einfluß er Ursprung und Wertung verdankt. Nicht durch Nachahmung überlieferter Orna-

mente oder abstrakter Raumformen, sondern durch Entwickelung der wahrnehmenden und schaffenden Kräfte an dem Gegenständlichen, was die Kunst im heimatlichen Bauwerk und als häusliches Gerät, in Bild und Buch vor die Sinne stellt und an die Hand giebt, womit die Natur jedes Kindergemüt entzückt — auf diesem Wege allein kann der Zeichenunterricht der künstlerischen Erziehung dienen.

Voraussetzung dafür ist, was ich als drittes gefordert habe: Die Lehrer müssen zeichnen können und außer einer gebildeten Anschauung kräftige künstlerische Interessen besitzen.

Zum Schluß noch zwei Gedanken. Wenn wir wollen, daß die Kinder in Wahrheit zeichnen lernen, müssen wir sie auch modellieren und formen lassen; denn das Zeichnen umfaßt die ganze Form.

Das Kind bildet neben einander zwei Formen der Anschauung. Es sieht den Gegenstand in der Ferne als Flächenbild, das sich in der mit der freien Hand gezeichneten Abbildung darstellt. Daneben besteht eine andere Form der Anschauung, für die jene Wiedergabe des Eindrucks, den der Gegenstand von fern auf uns macht, nicht genügt. Sie geht aus der allseitigen Betrachtung des Gegenstandes hervor und entsteht durch eine geistige Kombination jener durch allseitige Betrachtung des Gegenstandes erfaßten Bilder. Wir bringen diese Anschauung durch Modellieren oder Formen zum Ausdruck.

Der Schüler schafft sich beide Anschauungen unbewußt neben einander — die unmittelbar aus dem Sinneseindruck entstandene und die ihrer verarbeiteten Umbildung zu klaren Begriffen vom Raum und seinen Form- und Gestaltungstypen. Diese doppelte Anschauungsweise des Kindes hat die Schule bewußt aufzunehmen

und den Formvorstellungsbesitz, den die Hand durch das Modellieren ausdrückt, in klaren Zusammenhang zur Gesichtsvorstellung, dem Flächenbild, zu bringen.

Alle anderen geistigen Disziplinen lassen in diesem Punkte — worauf der Bildhauer Ad. Hildebrand hinweist — den Menschen ganz naiv, in einem ganz unbewußten Verkehr mit der Natur und in einem ganz unklaren Vorstellungsbesitz. Das Bewußtsein nach dieser Richtung zu entwickeln, so daß es Flächenbild und Formvorstellung zu einer Einheit gestalte, darin liegt die „Bildung" der Anschauung mittels Auge und Hand im Sinne der Kunst.

Für Zeichnen und Formen kommt es darauf an, durch Kunst zu erziehen, nicht zur Kunst. Es giebt kein Geschöpf, das zahlreichere Anläufe zum Schaffen und Produzieren nimmt als das sich selbst überlassene Kind; es malt, formt und baut. Sein natürlicher Schaffens-, Erfindungs- und Entdeckungstrieb bedarf nur des Anstoßes, um stets Besseres hervorzubringen. Das ist die Aufgabe: die empfindenden und schaffenden Kräfte zu bilden an dem, was Natur und Menschenhand Großes, Schönes und Starkes in die Umgebung des werdenden Menschen gerückt hat. Begeisterung durch die Dinge bedeutet Kraft, physische und geistige. Wir müssen diese Energie nähren und stärken, unsere Jugend muß die Göttlichkeit der Dinge begreifen lernen.

Verhandlung

Lehrer **Hertel**, Zwickau: Ich habe seit etwas mehr als 10 Jahren den Form- und Zeichenunterricht in eigenartiger Weise, wie aus der kleinen Ausstellung unserer Handfertigkeits-Schule zu ersehen ist, gehandhabt, und es haben meine Herren Kollegen die Versuche fortgesetzt. Mir

ist klar geworden, daß das Wort nicht das rechte Mittel ist, Vorstellungen, die durch den Gesichts- und Tastsinn erworben sind, zu vertiefen, zu erklären, zu befestigen und sie in lebendige Beziehungen zu anderen zu setzen. Was ist ein armseliges Wort gegenüber der einfachsten skizzenhaften Darstellung? Beispielsweise: was kann ich bezeichnen mit den Worten: die Kirsche ist rot, und wie muß der kleine Schüler suchen, ehe er das Rot der Kirsche bei ihrer farbigen Darstellung findet, wie muß er genau aufmerken, wie muß er scharf unterscheiden, bis er das seiner Vorstellung entsprechende Rot wirklich gefunden hat.

Es ist nun gesagt worden: das ist ganz einfach unmöglich, die kleinen Schüler können das nicht. Es ist mir auch von nahestehender Seite, als ich damals mit diesen grundlegenden Ideen zu Werke ging, gesagt worden: wenn dir das alles so viel Mühe macht, wie willst du das den kleinen Kindern zumuten? Die Erfahrung hat das Gegenteil bestätigt. Die Kinder sind recht wohl fähig, Vorstellungen, die sie in sich aufgenommen haben, zu verkörpern und dann auch durch Zeichnung darzustellen, wozu bei unserem Unterrichte übrigens noch die Darstellung durch das Wort kommt. Es setzt aber voraus, daß wir im Unterrichte Vorstellungen vermitteln, die so klar, so lebhaft sind, daß das Kind den Gegenstand nicht mehr bloß nach seiner äußeren Hülle ansieht, sondern daß es durch den Gegenstand hindurch sieht, als wäre er aus Krystall. Dazu gehört weiter, daß wir die Formen und Farben, überhaupt die Eigentümlichkeiten der Erscheinung eines Gegenstandes nicht bloß als etwas Zufälliges ansehen, nicht bloß als etwas, was sich unseren Sinnen darbietet, sondern daß wir eindringen in das Wesen und die Entwickelung der Dinge. Ehe ein Kind nicht ganz genau

weiß: an dieser Kirsche bedeutet diese Formbewegung das und das, sie kommt da und daher, sie entwickelt sich in der und der Weise, eher — das ist unsere Erfahrung — ist es nicht imstande, die Kirsche zu verkörpern und darzustellen.

Wir behandeln den Unterricht in dieser Weise und halten dafür, daß das der intensivste Anschauungsunterricht ist. Nachdem der Unterrichtsgegenstand betrachtet und die Gründe für die Eigentümlichkeiten seiner Erscheinung ermittelt worden sind, nehmen wir ihn ganz weg und fordern: nun verkörpere, was du gesehen und getastet hast. Jetzt, meine Herren, sollten Sie sehen, wie der kleine Schüler dort steht. Er hat den Gang des Unterrichts aufmerksam verfolgt, es ist ihm nicht vordoziert worden, er hat alles aus sich selbst heraus schaffen müssen, aber Sie sollten sehen, wie wenig er imstande ist, diese Vorstellungen zu verkörpern und darzustellen, an wie vielem es da fehlt, wie er da kommt und ratlos sagt: ja, das ist nicht richtig, aber was fehlt, das weiß ich nicht. Dann stellen wir ihm den Gegenstand oder das Modell wieder hin, dulden aber nicht, daß er vor demselben seine Zeichnung oder seine Verkörperung berichtigt, sondern schicken ihn wieder an seinen Platz: er hat aus seiner Vorstellung heraus zu arbeiten, und dieses Berichtigungsverfahren wiederholt sich auch beim Zeichnen. Meine Herren, ich kann Ihnen sagen, — und diejenigen, die das gesehen haben, werden es bestätigen — daß durch die Forderung der Verkörperung und der zeichnerischen Darstellung neben der sprachlichen und mit derselben ein ganz intensives Formengedächtnis geschaffen wird.

Das Kind sieht die Dinge mit ganz anderen Augen an, es bringt uns von der Straße, aus seinem Familien-

zimmer, aus dem Obstgarten, es bringt uns überall her entgegen, was nur irgend in einer Beziehung zu dem, was wir behandeln, steht. Die Kinder gehen dann nicht mehr tot durch die Straßen und Gassen, durch die Felder und Wälder, sondern gehen und empfinden überall. (Beifall).

Geheimer Rat **Wagner**, Karlsruhe i. B.: Meine Herren, ich habe mit großem Interesse die Ausführungen des verehrten Herrn Referenten vernommen, mit denen er in die Tiefen unseres Gegenstandes eingedrungen ist. Erlauben Sie daß ich die Frage über den Schulzeichenunterricht, besonders an den höheren Schulen, etwas weiter zu beleuchten suche. Ich erinnere mich des Ausspruches eines bedeutenden Anatomen, des verstorbenen Geheim-Rats Alexander Ecker an der Universität Freiburg, der mir einmal klagte, wie bedauerlich es um das Auffassungsvermögen derjenigen jungen Herren bestellt sei, welche vom Gymnasium zum Universitätsstudium der Medizin übergehen. Es kam vor, erzählte er mir drastisch, daß ich ihnen in der Osteologie vier Knochen hinlegte, um ihnen allerlei daran zu erklären. Daß es Knochen waren, sahen sie wohl, auch daß ihrer vier waren, zwei größere und zwei kleinere; als ich aber anfangen wollte, ihnen an den Knochen die medizinisch wichtigen Flächen zu zeigen, an welchen Muskeln und Sehnen ansetzen, so sahen sie diese Flächen nicht, sie hatten in der Schule nicht sehen gelernt! Nun ist das für die Gelehrtenschule unzweifelhaft ein großer Vorwurf, und die Frage liegt nahe, wie hier zu helfen wäre. Ich hörte eben von einem in meiner Nähe sitzenden bewährten Künstler die Äußerung, es müsse da eben auch der naturwissenschaftliche Unterricht sehr wesentlich mitwirken. Er hat damit vollständig recht

gehabt und eine Überzeugung ausgesprochen, die sich mir seit langen Jahren praktischer Erfahrung als richtig bewährt hat. Der naturwissenschaftliche Unterricht sollte von der untersten bis zur obersten Klasse nie anders gegeben werden, als mit der Kreide in der Hand, um immer das auch zu zeichnen, was man beschreibt und es dann vom Schüler wieder frei aus dem Kopf an die Tafel zeichnen zu lassen. (Zustimmung). Man hat mir nahe gelegt, man könne solches den Lehrern der Naturwissenschaften nicht zumuten, sie seien keine Zeichenlehrer, und den Schülern nicht, denn solches Zeichnen sei zu schwer. Dies ist, praktisch genommen, nicht richtig. Allen Naturformen, die bis aufs äußerste verwickelt sein können, dienen immer gewisse Grundformen als Unterlage, bei denen es eigentlich nur auf zwei Dinge ankommt, auf Richtungslinien und die Winkel, unter denen sie zu einander stehen und auf die Proportionen ihrer Längen. Aus diesen beiden Gesichtspunkten bilden sich ideelle, schematische Figuren, und es gehört für den Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer zur Vorbereitung für die Unterrichtsstunde, sich solche in ihrer Einfachheit auszudenken, um sie dann frei an die Tafel zeichnen, und, nachdem er sie ausgewischt, von dem Schüler frei aus dem Kopf wieder zeichnen lassen zu können. Gedruckte Vorbilder hierzu, wie man sie schon in Publikationen dargeboten hat, sind hier eher schädlich als nützlich; Abzeichnen prägt erfahrungsmäßig die Formen noch nicht dem Gedächtnis ein, sondern nur freie Reproduktion aus dem Kopf. Zu solchen Darstellungen gehört nicht viel Zeichenkunst, höchstens eine gewisse, rasch erworbene Übung der Hand, und wer die schematische Grundform erfaßt hat, behält auch leichter die verwickeltere Unterform; in dem naturwissenschaft-

lichen Unterricht, den ich einst in einer Tertia zu geben hatte, war nachher jeder Schüler imstande, innerhalb 3—4 Minuten die Grundform des ganzen menschlichen Skeletts aus dem Kopf an die Tafel zu zeichnen. Schön war wohl die Zeichnung nicht, aber in den Maßen richtig; die betreffenden Knochen saßen an ihrem rechten Platze, und es fehlte ihrer keiner. That ich das nicht, so lernten die Schüler wohl die Naturobjekte mit Worten beschreiben, aber ein Bild ihrer Formen hatten sie sich nicht eingeprägt, und doch lassen sich, wenn man es geschickt angreift, Formen ebensogut auswendig lernen wie Worte und Sätze.

Nun kann aber freilich auch eine feinere Auffassung der Naturformen und eine eingehendere Wiedergabe derselben nicht entbehrt werden, und sobald wir diese ins Auge fassen, befinden wir uns in dem spezielleren Gebiet des eigentlichen Zeichenunterrichts. Er hat sich meines Erachtens mit einer zweifachen Aufgabe zu befassen, einmal durch Wiedergabe mit passenden Mitteln die richtige Auffassung der Naturform zu gewährleisten, und wenn diese gesichert ist, überzuleiten in die Gebiete der künstlerischen Auffassung. Er wird also eine Zeitlang, sagen wir, bis in die mittleren Klassen hinein, beim Zeichnen an der Lösung der Aufgabe arbeiten lassen, die drei Dimensionen des Körperlichen auf die zwei Ausdehnungen der Zeichenfläche zu reduzieren, also, ohne wissenschaftliche Perspektive zu treiben, doch das Körperliche perspektivisch möglichst richtig auffassen und zeichnen lehren. Das ist allerdings für den Schüler ein Stück geistiger Arbeit. Man sagt ja wohl, die Kunst ist ein Spiel, nur Sache der Freude und des Vergnügens; aber sie ist doch nur Freude als Errungenschaft der Arbeit, und der Schule kann auf keinem ihrer Gebiete, also auch

nicht im Zeichenunterricht, der Ernst der Arbeit erspart bleiben. Allerdings wäre es ungereimt, wenn eine vernünftige Methode des Unterrichts nicht unter die Übung im Richtigen auch schon die im Schönen zu mischen wüßte; aber der erste, wichtigste Gewinn, der dem Schüler zu teil werden soll und an dem er unzweifelhaft auch seine Freude haben wird, ist doch das Verständnis der äußeren Formen und die thunlich sichere Herrschaft über deren Gebiet. Darauf mag der Künstler kommen und ihm zeigen, was das kunstmäßige Gestalten dieser Erscheinungen ihm weiter zu bieten vermag; an tiefer gehender Empfänglichkeit dafür und an Freude daran wird es ihm dann nicht fehlen. (Bravo!)

Dr. **Pappenheim**, Berlin: Herr Götze hat uns soeben in geistvoller Weise ausgeführt, daß die Schule neben ihrem Schreibleseunterricht möglichst früh auch dem Thätigkeitstrieb des Kindes durch Zeichnen und Modellieren Nahrung bieten müsse. Die Schulung des kindlichen Auges für Wahrnehmung von Form und Farbe hat ja auch heute bereits Herr Roß erwähnt; seine Ausführungen ließen erkennen, daß es noch nicht allgemein anerkannte Grundsätze für die Handhabung dieser Bildungsmittel in der Kinderstube und der Elementarklasse giebt.

Der Kindergarten, der seit Jahrzehnten in allen Kulturstaaten der Erde bemüht ist, durch Pflege einer sinnigen Naturbetrachtung das Kind auch für das Schöne empfänglich zu machen, hat dem Zeichnen und Modellieren von jeher eine wichtige Stellung in seinem Erziehungsplane eingeräumt. Demselben Zwecke sucht er auch andere Bildungsmittel, ich nenne hier nur den Baukasten, das Flechten und die Gartenpflege, dienstbar zu machen.

Der Kindergarten soll, wie wir aus den kritischen Ausführungen des Herrn Roß gehört haben, dabei mehr-

fach Wege eingeschlagen haben, die von Kunstpädagogen als verfehlt angesehen werden. Es wäre meines Erachtens für den Kunsterziehungstag eine ganz besonders fruchtbare Aufgabe gewesen, die Bildungsmittel dieser Anstalten auf ihren Wert für eine darauf aufzubauende Kunsterziehung zu prüfen und die wertvollen Bestandteile hervorzuheben.

Die Anstalten würden dankbar die Direktive annehmen. Gerade bei den jetzigen auf allen Gebieten des Schulwesens bemerkbaren Reformbestrebungen empfinden es die Freunde der Fröbelschen Erziehungsweise besonders schmerzlich, daß die Lehrerschaft, speziell der höhere Lehrstand, dem Kindergarten im großen und ganzen interesselos gegenübersteht... (Der Vorsitzende ermahnt den Redner, sich an den Gegenstand der Debatte zu halten, worauf der Redner auf das Wort verzichtet.)

Schulinspektor **Scherer**, Worms: Es ist von dem Herrn Berichterstatter besonders betont worden, daß die Bildung richtiger sinnlicher Vorstellungen auf Grund der Anschauungen das Fundament jeden Unterrichts, besonders aber der künstlerischen Erziehung sei. Er hat sodann betont, daß zwischen der Sprache und der unmittelbaren Anschauung sich das Zeichnen als Ausdrucks- und Darstellungsmittel einschieben muß. Ich hätte und habe erwartet, daß er nach der Aufgabe, die er sich gestellt hat, ganz besonders aber auch das *Formen* hervorgehoben und seine Aufgaben im Schulunterricht näher dargelegt hätte. Der Herr Berichterstatter hat gesagt, das Formen und Zeichnen sei dasselbe; das ist nach meiner Ansicht nicht der Fall. Das *Formen* ist das Darstellungsmittel, welches sich unmittelbar an die Natur anschließt, das Zwischenglied zwischen der Naturauffassung und dem Zeichnen. Dieses Formen, das Darstellen eines

Gegenstandes in körperlicher Form, ist bisher in unserer Schule, in der Volksschule und im Elementarunterricht, fast vollständig oder gänzlich vernachlässigt worden; es ist der Gegenstand, der auf der letzten allgemeinen Lehrerversammlung in Köln von mir in einem Vortrage behandelt, von der Mehrzahl der Lehrer aber abgelehnt wurde. Ich habe damals schon die Empfindung gehabt, daß bei Erörterung der künstlerischen Erziehung auch diese Frage wieder zur Sprache und vielleicht dann zu ihrem Recht kommen würde.

Wir haben seit Pestalozzi in unseren Elementarschulen einen Anschauungsunterricht; wenn wir aber ein offenes Bekenntnis ablegen sollen, so müssen wir sagen, einen eigentlichen Anschauungsunterricht, der mit der Bildung der Sinne sich beschäftigt, haben wir nicht, sondern vielmehr einen anschaulichen Sprachunterricht. Zum größten Teil sind die Stunden des Anschauungsunterrichts Sprachstunden. Wir lassen das Kind von fern einen Apfel ansehen oder auch anrühren, aber eine eigentliche Bildung des Auges in der Auffassung der Form haben wir nicht im Auge; dafür haben wir auch viel zu viel in unserer Elementarschule zu lehren und zu lernen, als daß wir uns eingehend damit beschäftigen können.

Ich habe nun mit Genehmigung unserer hessischen Oberschulbehörde in der Volksschule in Worms diesen Formunterricht eingeführt; ich habe in der Zeit, seit er eingeführt worden ist, die Erfahrung gemacht, daß er sich in der Volksschule sehr gut durchführen läßt, ohne daß der andere Unterricht benachteiligt wird. Ich komme eben von einer Schulreise aus Holland und habe dort Privatschulen im Haag und in Amsterdam und Volksschulen in Haarlem und Enschede gesehen, wo das Formen in ausgedehntestem Maße betrieben wird.

Nehmen Sie an, es ist die Tulpe zu besprechen; das Kind hat die Tulpenzwiebel gesehen und genau beobachtet, nun wird die Zwiebel in Thon dargestellt, das Kind muß die Zwiebel formen. Es ist das das erste Darstellungsmittel, das am genauesten die Vorstellung, die durch das Anschauen der Sache gewonnen wurde, wiedergiebt. Schon das Zeichnen ist eine Abstraktion, zwischen dem Zeichnen und der unmittelbaren Anschauung steht das Formen. Nachdem das Kind die Zwiebel geformt hat, und das ist nach einiger Übung gar nicht schwer, wird die Zwiebel im Durchschnitt dargestellt; es werden die Zwiebelblätter dargestellt, dann erst beginnt das Zeichnen. Es ist das Formen eben das Zwischenglied zwischen der unmittelbaren Anschauung und dem Zeichnen, und ich bin der Ansicht, bevor wir nicht zu der Überzeugung kommen, daß auch das Formen in der Elementarschule einen Platz gewinnen muß, werden wir keine Grundlage für unseren Zeichenunterricht und überhaupt für die künstlerische Erziehung gewinnen. Wir gehen viel zu schnell von der Anschauung zum Wort über; die Vorstellungen sind nicht scharf genug, und das Sehen wird nicht genau genug geübt, wenn es nicht durch die Form vermittelt wird. Im weiteren Unterricht schließen wir vom 5. Schuljahre die Papparbeiten an, die sich eben an den Formunterricht schließen. Ich will nur noch kurz erwähnen, daß in den übrigen Lehrgegenständen alles, was sich plastisch darstellen läßt, auch plastisch dargestellt werden muß. Man wird sagen, das kostet uns viel zu viel Zeit. Wenn wir den Zweck erreichen wollen, müssen wir auch die Mittel anwenden, und wir wollen lieber in der Schule etwas weniger Kenntnis und Wissen verbreiten, wenn wir das, was wir lehren, gründlich lehren durch Anschauung und körperliches Darstellen.

Dr. **Cornelius**, München: Zur Vervollständigung einer früheren Erörterung hätte hier vielleicht noch ein Punkt erwähnt werden können. Man hat uns im Laufe dieses Vormittags gesagt, die Gesichtsvorstellungen der heranwachsenden Jugend müßten durch Zeigen von Bildern und anderweite künstlerische Einwirkung von außen entwickelt werden. Daß erst durch das Zeichnenlernen ein Verständnis des künstlerischen Anschauungsmateriales ermöglicht wird, welches hier geboten werden soll, das hätte an dieser Stelle noch Erwähnung finden können. Auf die von mehreren Seiten noch geforderte „Einführung in die Kunstwerke durch den Lehrer“ können wir getrost verzichten, wenn wir die Kinder zeichnen lehren: sie werden durch das Zeichnen von selbst auf alles dasjenige geführt werden, was ihnen der Lehrer als den künstlerischen Inhalt irgend eines vorgelegten Kunstwerkes zeigen könnte. So werden sie insbesondere von selbst zu der Einsicht kommen, inwieweit durch die künstlerische Arbeit eine Umformung des Naturgegenstandes stattgefunden hat.

Ein weiteres wesentliches Problem für unsere Versammlung aber erscheint mir in dem Gegensatze zu liegen, der zwischen dem bisherigen Zeichenunterrichte und dem für die Entwickelung der Gesichtsvorstellungen geforderten neuen Zeichenunterricht bestehen muß. Die Forderung eines neuen, den Schulunterricht ergänzenden Zeichenunterrichtes würde nicht aufgestellt worden sein, wenn die bisherige Art dieses Unterrichts bereits den Zwecken des Zeichenunterrichts entspräche. Vielleicht wird mir gesagt werden, es würde für unsere Verhandlungen hier zu weit führen, wenn wir auf die Methodik eingehen wollten, die der neue Zeichenunterricht im Gegensatze zu dem alten befolgen muß,

um fruchtbar zu werden und die Jugend zum Sehen zu erziehen.

Der Vorsitzende, Geh. Regierungsrat Dr. **von Seidlitz**: Aus Mangel an Zeit werden wir allerdings auf die Fragen der Methodik, wie gleich von vornherein bei der Einladung in Aussicht genommen war und von mir hier mitgeteilt worden ist, nicht eingehen können.

Professor Dr. **P. Schumann**, Dresden: Ich möchte einige Worte sprechen über die Ausstellung von Zeichnungen, die im hinteren Saale veranstaltet worden ist. Ich war verhindert, den Anfang des Götzeschen Vortrages zu hören und weiß daher nicht, ob die Grundsätze dargelegt worden sind, nach welchen diese Ausstellung veranstaltet worden ist. Ich bin mir bewußt, daß ich die Ansichten verschiedener Herren ausspreche, wenn ich sage, die Ausstellung scheint nicht ganz zweckmäßig zu sein, und ich wünschte, sie noch heute zu verbessern. Wenn wir Zeichnungen ausstellen wollen, so können wir das thun aus künstlerischen Gesichtspunkten und können sagen, das sind künstlerische Zeichnungen, oder wir wollen daran zeigen, wie der Zeichenunterricht zu gestalten ist. Diese Ausstellung soll aber eine Illustration des Zeichenunterrichts nach verbessertem Verfahren sein. Nun bietet diese Ausstellung aber nur Stichproben von irgend etwas, vielleicht davon, wie man künstlerisches Empfinden und Zeichnen darstellen soll. Das, scheint mir aber, würde viel besser erscheinen, wenn gezeigt würde, wie machen es die Herren in Hamburg, auf welchem Wege gehen sie vorwärts, wie erreichen sie dasjenige, was uns in einigen Zeichnungen geboten wird. Daß es möglich ist, den ganzen Gang der Methode zu zeigen, das sehen Sie an der Ausstellung des Lehrer-Seminars zu Dresden-Plauen, der gesamte Lehrgang wird

vorgeführt. Nur ist das perspektivische und geometrische Zeichnen ausgeschieden. Im übrigen aber können Sie genau sehen, wie wir vorwärts schreiten und zu welchen Zielen wir gelangen, und ich meine, das sollte uns auch an einigen Beispielen aus Hamburg dargestellt werden. Die Möglichkeit dazu ist geboten, denn die Herren Müller-Hamburg und Kuhlmann-Altona haben ihre wohlgefüllten Mappen mitgebracht. Stellen Sie die aus, so werden Sie weit mehr für die Reform des Zeichenunterrichts wirken als durch die paar Stichproben, welche kein Bild von der Sache geben und als Einzelheiten, die man ohne Zusammenhang nicht versteht, die Kritik herausfordern. Auch der Platz für eine solche Gesamtausstellung ist vorhanden.

Berichterstatter Lehrer **Götze**, Hamburg: Es ist doch klar gewesen, daß meine Ausführungen vom Zeichenunterricht eine Sache treffen, die zunächst noch nicht da ist. Ich habe angedeutet, daß fast alles, was wir heute an Zeichenunterricht haben, nicht das ist, was die Kunst in der Schule sein soll. Ich hätte, wenn ich das zeigen wollte, was z. B. der herkömmliche Hamburger Zeichenunterricht ist, etwas mitbringen müssen, was mit der Kunst nichts zu thun hat.

Der Herr Vorredner ist zweifellos meiner Ansicht, daß das, was ich als Ziel gesteckt habe für eine Generation, in Hamburg in einigen Jahren nicht hat ausgeführt werden können. Solche große Umwandlungen machen sich nicht in zwei Jahren, aber wir Hamburger sind der festen Ansicht, daß wir, wenn wir Glück haben, nach dreißig oder fünfzig Jahren das sehen werden, was die heutige Ausstellung noch nicht zeigt. Es ist bekannt, daß in Hamburg rastlos gearbeitet wird auf dem Wege nach den Zielen, die wir verfolgen, und niemand mehr

als wir Hamburger Lehrer sind uns der Schwierigkeiten des ganzen Problems bewußt, so daß mir das Referat, das ich heute gehalten habe, die größte Mühe gemacht hat in Bezug darauf, nicht zu theoretisieren, sondern Sie zu veranlassen, ein praktisches Ziel, das als eine Ergänzung der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation erstrebt werden muß, ins Auge zu fassen. Ich bin überzeugt, die Ausstellung, sowohl die von Hamburg als auch die von Berlin, bietet dafür Anhaltspunkte genug. Die Ausstellung ist so geordnet, daß die Kunst in der Arbeit des Kindes zu sehen ist, daß gesagt werden kann, es ist Kunst in der Schule; die Zeichnungen sagen das. Diese Kunst, die hier in der Zeichnung ist, die das Kind gemacht hat, die eine kindliche Kunst ist, bildet den Angriffspunkt, von dem aus man ganz vorsichtig immer auf das Kind achten, immer auf die Kulturentwickelung achten muß, um in der allgemeinen Volksbildung weitere höhere Ziele zu erreichen. (Bravo!)

Bildhauer **Obrist**, München: Gestatten Sie mir, daß ich als bildender Künstler noch einige Worte zur Sache rede. Man könnte denken, daß wir als bildende Künstler hier sehr glücklich und froh und gehoben in der Mitte der Anwesenden weilen, daß wir das Gefühl haben, es geschieht endlich etwas, was uns recht ist und worauf wir schon lange warten, und ich fühle mich sehr befangen und verschüchtert, daß ich diesen Ausdruck der Freude nicht kund geben kann, im Gegenteil mit jeder Viertelstunde überkommt nicht bloß mich, sondern auch eine Anzahl meiner Kollegen, die hier als Künstler unter uns weilen, eine größere Besorgnis und Angst; und das Element des Mißtrauens, womit ja leider — ich betone: leider — die Mehrzahl aller Künstler dem Kunstunterrichte gegenüber treten, ist hier vertieft worden;

anstatt daß wir erleichtert von hier gehen, verlassen wir die Versammlung mit dem Gefühle: ist denn das wirklich das, was wir Künstler erhofft hatten? Ich bin mir nun bewußt, daß diese Frage voller Gefahren ist. Alles, was nicht bildender Künstler hier ist, wird vermutlich sagen: das geht nicht, das führt zu weit, der bildende Künstler hat hier nicht ein solches Wort zu reden, sondern die bildende Kunst wird ja in dieser ganzen Angelegenheit auch mit herangezogen, aber doch nur insofern es die Schule und die Methodik zuläßt. Nun haben wir — ich spreche im Namen verschiedener bildender Künstler, die hier anwesend sind — sowohl aus der Ausstellung, die wir hier Gelegenheit gehabt haben zu sehen, wie aus den vielen Erörterungen, die gepflogen worden sind, die Empfindung, daß es sich nicht nur um einen Unterricht in der Kunst, einen künstlerischen Unterricht, eine Kunsterziehung handelt, sondern es handelt sich, wie uns scheinen will, um die Frage, ob man den Anschauungsunterricht in der Schule vertiefen und erweitern soll. Aber ich glaube, das ganze Programm müßte, wenn es nach uns ginge, eine ganz andere Form finden.

Wie kommt es denn, daß wir Künstler uns der Mehrzahl nach zurückhalten von den Fragen der Erziehung in der Schule, besonders in der Volksschule, und im Gymnasium? Woher die Unfreudigkeit und Unlust, mit der wir an die Sache herangehen, und die uns sehr verargt wird, vielleicht mit Recht verargt wird? Versuchen wir uns zu verständigen!

Vor meinem Hause in München spielen zweimal in der Woche auf einer wunderbaren Wiese, wo die halbe Jugend von München sich tummeln könnte, eine Anzahl von unglücklichen Kindern unter Führung eines Lehrers.

Diese Kinder kommen in Trupps anmarschiert. Auf dieser wunderbaren Wiese dürfen sie aber sich durchaus nicht ausbreiten, spielen und laufen, wie sie wollen, und thun, was ihnen Freude macht, sondern der Lehrer kommt heran, kommandiert mit lauter Stimme und verteilt die Kinder in sechs verschiedene Gruppen auf der ganzen Arena und sagt: Diese Gruppe spielt Ball, diese Gruppe Haschmann, diese Gruppe Bockspringen, diese Gruppe dies und das. Und nun kommandiert er, die erste Gruppe fängt an. So geht es durch 1 ½ bis 2 Stunden. Meine Herren, das dauert nun fast einen ganzen Sommer hindurch. Ich habe Bekannte eingeladen, um dieses entsetzliche Ding zu sehen, und doch ist dieses Ding nicht etwa vereinzelt. Sollte denn nicht wirklich der ganze Unterricht in den Volksschulen und Jugendspielen auf dieser Basis im allgemeinen stehen?

Wir bildenden Künstler, die wir in der Erziehung zur Kunst etwas unbeschreiblich Heiliges und Herrliches, Freudiges und Fröhliches erblicken, eine Vermehrung des künstlerischen Stoffwechsels in unserer ganzen Jugend, eine gewaltige Steigerung der Freude am Dasein, am Sehen und Empfinden, wir sehen kommen die furchtbare Gefahr, daß dieses Element der Methodik, des Systems, des Beibringens und — verzeihen Sie das harte Wort — die furchtbare Gefahr des Verekelns in diesen Sachen der Kunsterziehung in tausendfacher Quantität auf uns losstürmen. Es ist keine übertriebene Sprache, die ich hier spreche, es wäre mir unmöglich, ohne unparlamentarische Ausdrücke die ganze Angst und die ganze Beklemmung, die uns bildende Künstler bei der Sache überkommt (Bravo), zu charakterisieren.

Es kommt jetzt die Frage heran — ich will ein Beispiel gebrauchen, das scheinbar abseits von der Sache

liegt, aber Sie werden verstehen, was ich meine: ich habe als kleiner Junge noch die furchtbare Zeit mit erlebt, wo auf unseren Gymnasien die französische Sprache und die englische Sprache uns niemals beigebracht wurde von Angehörigen des fremden Landes, von Engländern oder Franzosen, sondern von solchen, die es mit unendlicher Mühe und sehr oft ohne jede Begabung als Neuphilologen dahin gebracht hatten den Unterricht zu erteilen, und erst allmählich habe ich sehen können, daß alle Schulen erkannt haben, daß es nicht so weitergehen kann, sondern daß es das Ideal des sprachlichen Unterrichts ist, daß richtige Franzosen, französische Schweizer oder geborene Engländer den Unterricht in diesen Sprachen geben. Es kommt bei den Kindern nicht darauf an, daß sie die Methodik, die Grammatik einer Sprache lernen, sondern daß sie die lebendige Sprache zu beherrschen verstehen.

Die Anwendung auf unsere Frage ist diese: ich verstehe sehr wohl, daß jeder Lehrer es durchaus lernen kann und lernen muß, den Anschauungsunterricht in den verschiedenen Gebieten des naturwissenschaftlichen und anderen Unterrichts genügend zu beherrschen und die Formen so hinzeichnen zu können, um sie den Kindern beizubringen. Aber ist denn das ein Unterricht in künstlerischen Dingen? Nein, es verhält sich hier so wie zwischen Eingeborenen und denjenigen, die auf der Universität oder sonstwo als Philologen die fremde Sprache gelernt haben. Und so sehr wir hoffen und so sehr wir uns damit einverstanden erklären würden, daß auf der Schule der Anschauungsunterricht von Lehrern gegeben werden kann, die es lernen, auch ohne daß sie künstlerische Begabung haben, so ist das ganze Gebiet des künstlerischen Unterrichts, der künstlerischen

Anschauung, der künstlerischen Freude an den Dingen, die man den Kindern beizubringen hat, nach meinem Erachten doch vielleicht nur vom bildenden Künstler zu erteilen, und ich glaube, es steht hier ebenso wie auf vielen anderen Gebieten, wo unsere ganze deutsche Unterrichtsverwaltung, die immer wieder ganze Gebiete mit ungeheurer Methodik ausgebildet hat, nach 20 Jahren entdeckt hat, daß sie sich in einem Irrtum befunden hat.

Unsere Kunstgewerbeschulen haben 30 Jahre lang mit allen Mitteln und mit großer Macht gearbeitet, der Jugend und dem Volke das Kunstgewerbe beizubringen, nur um zweierlei zu entdecken: das eine ist, daß es ihnen nicht gelungen ist, der deutschen Jugend das Kunstgewerbe wirklich so beizubringen, daß sie ein nationales und neues deutsche Kunstgewerbe schaffen konnte, und zweitens haben sie die Entdeckung machen müssen, daß sie die eigentliche richtige Art, wie man das Kunstgewerbe lernen kann, nämlich einzig und allein durch Werkstätten, nicht verwirklicht haben. Und gestatten Sie mir vielleicht die Anmaßung zu begehen, als bildender Künstler einen Warnungsruf auszustoßen: versuchen wir es zu verhüten, daß jetzt die Erziehung unserer Jugend zur Kunst in einer Weise geleitet wird, die wir vielleicht bedauern könnten, nachdem wir 10 bis 15 Jahre daran gearbeitet haben. (Lebhafter Beifall).

Berichterstatter Lehrer **Götze**, Hamburg: Ich danke Herrn Obrist für den Warnungsruf, den er ausgesprochen hat. Dasselbe Gefühl, das ihn geleitet hat beim Ausblick in das, was wir wollen, ist das, was auch uns in Hamburg immer niederdrückt. Ich selbst bin zu der ganzen Sache, die ich treibe und verfechte, gekommen aus denselben Erlebnissen heraus, die Herr Obrist gehabt hat. Ich selbst habe mich des künstlerischen

Ausdrucks — ich will sagen — außerordentlich gern bedient, aber das muß konstatiert werden: die Schule mit den Methoden — ich brauche das Fremdwort, weil es ein fremdes Ding für mich gewesen ist — hat nicht nur bei mir, sondern auch bei anderen, die ich gefragt habe, alles, was den Antrieb hatte, nach außen zu dringen, zurückgetrieben oder abgeschnitten und zwar gerade in den Jahren, wo die Sache am allernotwendigsten für meine Entwickelung gewesen wäre.

Nun ist ja das, wenn ein Kind sich in einen stillen Winkel setzt und das hinmalt oder das baut oder das modelliert, was es sich vorstellt, das Allergrößte, was es thut, und es ist ein ganz bezeichnender Zug solcher Arbeit, daß man sie niemals schafft, um sie jemandem zu zeigen.

Die Methode abe hat schon in ihrem Wesen das Prinzip, dieses keusche Sichausleben, das, was im Innersten der Person ist, das Herz hineinzulegen in das, was man thut, nicht zu leiden, sondern sie will, daß der eine dasselbe thue wie der andere, sie sucht zu uniformieren.

Mir ist die Sache in meiner späteren Zeit zum Bewußtsein gekommen, und ich bin erst darüber klar geworden, als ich Lehrer war, daß jedes Kind so etwas verborgen hält, so für sich ein kleines Reich von Gefühlen und Vorstellungen hat, die es für sich bewahrt und in die es den Lehrer, der mit seiner Methode kommt, garnicht hineingreifen läßt, und es hat Hildebrand, auf den ich schon hinwies, richtig erkannt, was auch für das Zeichnen gilt, daß man in dieses verschlossene Gebiet hineinkommen muß; sonst ist alles Bilden umsonst.

Ich stimme also mit Herrn Obrist überein, daß wir dann auch, wie er es ausgedrückt hat, sehr vorsichtig

sein müssen, etwas wie Schablone oder Methode hineinzutragen in eine Bewegung, die heute so lebenskräftig und lebensfrisch einsetzt. Darum habe ich als Lehrer auch den Lehrgang schon zurückgewiesen, der hier verlangt wurde. Was da schließlich zu thun ist, ist schwer zu entscheiden.

Ob der Lehrer, wie wir ihn heute kennen, der auf Wissen gerüstet ist, zugleich der gegebene Mann sein wird, auch einmal eine Generation im Können zu fördern, das ist sehr zweifelhaft. Denn derjenige, der für Wissen Begabung hat, und das haben die meisten, von dem wird man noch nicht unbedingt annehmen, daß er auch für Können Begabung hat.

Deshalb sage ich: Wenn wir das Ziel ins Auge fassen, werden wir wahrscheinlich dahin kommen müssen, daß man den Begriff, den man vom Lehrer hat, ändern muß, und daß wir uns im Laufe der Zeit von den Lehrern werden eine Vorstellung machen müssen, die dem Lehrer, wie er heute ist, d. h. ich will einmal sagen dem Gelehrten, nicht entspricht, daß wir vielleicht unsere Wissensschule umändern müssen, weil wir dazu gedrängt werden, in eine Arbeitsschule, daß der Lehrer nicht ein Mann ist, der vor die Kinder hintritt und ihnen sagt: Haltet die Hände still und hört die Weisheit, die ich euch lehre, sondern daß der Lehrer ein Mann sein wird und sich dessen nicht schämt, im Kittel und mit Werkzeugen die Schüler hineinzuführen in die Arbeitswerkstatt und zu sagen: Nicht das Wissen hat die Menschheit auf die Höhe gebracht, sondern die Beschäftigung mit der Hand, und durch die Hand, mit dem Geist, d. h. Können. Und es wird ganz sicher, soweit ich das voraus ahne, die Bewegung dahingehen, bei allen Völkern, die wirtschaftlich und kulturell voran wollen, unsere

Wissensschule umzugestalten, ganz allmählich, in eine **Könnensschule**, d. h. in eine Schule, wo man eingesehen hat, daß das Heil der Menschheit nicht davon abhängt, ob ich z. B. weiß, sei es in der Unterhaltung, sei es im Examen, wann der spanische Erbfolgekrieg war oder wie eine Horazische Ode anfängt, sondern daß ich sagen kann: ich werde die Dinge, die an meine jungen Kräfte herantreten, die jetzt schon anfangen mich zu reizen und zu begeistern, die Dinge werde ich mit meinem Erfindungsgeiste und meiner schöpferischen Kraft, die in mir steckt, die Gott mir gegeben hat, einmal meistern und werde den anderen zeigen, wie sie sie meistern lernen, daß daraus etwas wird, was ich mir als etwas sehr Schönes und Gutes vorstelle.

Ich meine, wir müssen daran heute denken, und darum hat Herr Obrist auch mir aus der Seele gesprochen. (Lebhafter Beifall).

Professor **Flinzer**, Leipzig: Meine Herren! Sie sehen einen Methodiker vor sich, wie doch vielleicht dem größten Teile von ihnen bekannt sein wird. Sie werden sich aber, denke ich, wahrscheinlich darüber wundern, wenn ich sage: es war sehr gut, daß gleich von Anfang an vereinbart wurde, daß über Methoden gar nicht, sondern nur über das Allgemeine des Zeichenunterrichts gesprochen werden solle. Einige Worte sind gefallen, die mich zu Auslassungen bewegen könnten, ich werde aber auf keinen Fall darauf eingehen. Das Wesentliche ist, daß wir darüber klar sind: was soll wohl der Zeichenunterricht in der Volksschule, was soll er nachher in den Fortbildungsanstalten, in den Fachschulen, in Bezug auf die künstlerische Bildung? Meine Herren! Wir laufen Gefahr, jetzt, bei Verfolgung unseres edlen Zweckes, das Kind mit dem Bade auszuschütten und der

Schule in ihrem Zeichenunterrichte einen Gang anzuweisen, der einseitig ist. Bedenken Sie, daß die Hauptthätigkeit des Zeichenunterrichtes für die Schule immer bleiben muß, das große Volk im allgemeinen auszubilden und daneben auch sehr bedeutend dem Handwerker zu dienen, und das bitte ich Sie, bei allen künftigen Erörterungen über Zeichenunterricht recht hübsch im Auge zu behalten, wir können sonst in Bezug auf die Kunstbildung zu weit gehen. Ein Weiteres: Ich habe mit großer Freude die Auslassungen eines Münchner Künstlers gehört, der mißbilligend darüber sprach, daß mancher Zeichenlehrer dadurch, daß er nach einer strengen Methode geht, ähnlich dem Vorgehen eines Korporals, der seine Abteilungen kommandiert und drillt, der Individualität gar keine Freiheit läßt. Ich habe mich darüber gefreut, als ein Künstler, der bereits 40, ja ich kann wohl sagen 50 Jahre die Jugend studiert und unterrichtet, und der dabei, glaube ich, doch wohl ein klein weniges auch auf künstlerische Erziehung bedacht gewesen sein muß; er kann ja nicht anders. Er kennt kein anderes Zeichnen als nur künstlerisches, und so möchte ich gerade daraufhin aufmerksam machen auf einen zweiten Punkt, der bis jetzt noch nicht berührt worden ist und von dem ich auch in den verschiedenen Ausstellungen nichts besonders bemerkt habe, ich meine die Anregung des Schülers zu selbstschöpferischer Thätigkeit, zu einer freien Bethätigung seiner Phantasie, zu einem künstlerischen Schaffen, nicht bloß zu einem nur nachahmenden Nachschaffen. Das Nachschaffen, gegründet auf subtiles Beobachten der Natur ist dazu zu verwerten, daß der Schüler ganz aus eigener Kraft heraus imstande ist, etwas kunstgemäß Neues zu bilden, und ich glaube, damit meinen künstlerischen Kollegen vom Herzen gesprochen zu haben.

Und noch eins: Jedem Leipziger Zeichenlehrer steht es bekanntlich von jeher frei, sich seine eigene Methode auszubilden. Ich will wünschen, daß das einmal in ganz Deutschland so wird, und hoffe auf Ihre Zustimmung, wenn ich sage, daß wir Lehrer künstlerisch auszubilden haben, die da wirklich wissen, was ein methodisches Vorwärtsgehen zu bedeuten hat und denen nur die Ziele vorgeschrieben werden müssen, bis zu denen sie gelangen sollen, vielleicht mit Angabe der Ziele auf den verschiedenen Stufen. Sonst aber möge man ihnen vollständig freie Hand lassen, dann werden sie, wie in Leipzig, aus eigener Kraft heraus freudig arbeiten.

Professor **Thieme**, Dresden, führt aus, daß er sich für den Bereich seiner Inspektion die Grundsätze der Sezession zu eigen gemacht habe: Tüchtiges Können, Selbstständigkeit und Entwickelung der Individualität. Tüchtiges Können suche er zu erreichen durch bewußtes Anschauen, Stärkung des Formengedächtnisses (Gedächtniszeichnen), durch Übung der Phantasie (Kombinieren, Stilisieren und Komponieren), welche Übungen, wie auch Herr Inspektor Professor Flinzer anerkennen müsse, durch die Seminarzeichenausstellung im Mykenäsaal zur vollen Genüge belegt würden, und endlich durch gewandte Technik vor allem in den Elementen des Zeichnens, der Grammatik aller bildenden Kunst. Hier stehe er zu Ruskin, der vom Zeichnen verlange, daß es peinlich sei und durch die Überwindung von Schwierigkeiten zur beglückenden Freiheit und Genußfähigkeit führe.

Neben dem Können erstrebe er Selbstständigkeit. Über der Ausstellung des Plauenschen Seminars sei zu lesen, daß keine der Schülerarbeiten Kopie sei, vielmehr Naturaufnahme oder selbstständige Verarbeitung derselben. So werde es auch an den übrigen Seminaren gehalten.

Der Lehrer korrigiere auch nie in die Zeichnung hinein, sondern gebe höchstens auf dem Rande des Zeichenbogens Andeutungen zur Verbesserung der Arbeit.

Drittens erstrebe er durch den Zeichenunterricht Entwickelung der Individualität. Viele der ausgestellten Arbeiten seien warm empfunden, andere kühl im Kolorit und glatt in der Zeichnung. Gerade diese Verschiedenheit in der Ausführungsweise beweise, daß im Zeichenunterricht an sächsischen Seminaren keine Dressur herrsche, sondern persönliches Empfinden des Schülers sein Arbeiten durchdringe.

Unter Befolgung der drei genannten Grundsätze sei das Seminarzeichnen vorwärts gekommen, darum werde man sie auch für die Zukunft als Führer beibehalten. (Beifall.)

Die Handfertigkeit

Berichterstatter: Direktor Dr. P. Jessen, Berlin

Bericht

Nach den ernsten, schönen Worten, die wir aus dem Munde einsichtiger Pädagogen heute schon über den Wert der Anschauung und der Werkarbeit für unseren ganzen Unterricht gehört haben, darf ich mich darauf beschränken, die Handarbeit der Jugend in ihrer engeren Beziehung zur Kunst und zum Kunsthandwerk zu betrachten.

Wir haben gehört, wie der Zeichenunterricht zur Beobachtung der Natur und dadurch zum Verständnis der Kunst und der Künstler hinanführen soll. Allein die Arbeit unserer Künstler erschöpft sich nicht in der Beobachtung und Ausdeutung der Natur. Die Künstler sind sich wieder bewußt geworden, daß alle Kunst auf dem Können beruht, auf handwerklichem Grunde. Der Maler von heute will malen können. Der Bildhauer sehnt sich, nicht nur den Thon zu kneten, sondern den Marmor, das Holz, den Metallguß mit eigener Hand und nach den Ansprüchen dieser Stoffe zu meistern. Die Besten in der deutschen Kunst wetteifern, unsere graphischen Techniken, die Radierung, den Holzschnitt, den Steindruck durch eigene harte Arbeit neu zu gründen. Von einem Führer unserer Baukunst, Herrn Professor Fischer, haben wir gehört, wie auch die Architekten neue Wege suchen für die verschiedenen Baustoffe, den Haustein, den Ziegel, den Putz, der so lange vernachlässigt wurde. Unser Kunstgewerbe beginnt frisch zu erblühen, seit junge

Kräfte es vom gedankenlosen Formalismus zu sachlicher, werkmäßiger Auffassung seiner Aufgaben zurückgeführt haben. Diese handwerkliche Grundlage aller gesunden Kunst dürfen wir nicht vergessen, wenn wir die Jugend zur Kunst und zu den Künstlern emporheben wollen. Echte Stoffe, echte Arbeit, echte Formen, dafür müssen wir auch den Kindern Sinne und Herzen öffnen. Dazu kann das Wort, das „Gerede", wenig helfen, einerlei ob Theorie oder Kunstgeschichte, einerlei ob von Museumschulmeistern oder von anderen Schulmeistern gepredigt.

Gewiß können wir auch den Zeichenunterricht in den Dienst dieser Erziehung zu werktreuer Kunstgesinnung stellen. Sie sehen das in unserer Ausstellung an den Zeichenmodellen der Königlichen Kunstschule in Berlin. Statt der Gipse, dieser Ornamentleichen, die den Sinn für das echte Handwerk geradezu töten, will man dort dem Zeichenschüler außer den Naturvorbildern gesunde Geräte vorführen aus echtem Material und in echter Technik, damit er sich von früh gewöhne, nicht das abgerissene, abstrakte Ziermotiv, sondern das Ganze des tektonischen Kunstwerks aufzufassen und für das Wesentliche zu halten. Dadurch ist viel gewonnen. Aber das Nachzeichnen dieser Dinge thut es nicht. Wer das Handwerkliche in der Kunst begreifen will mit all seiner Mühe und mit all seinem Lohn, der muß selber anpacken. Gebt dem Kinde ein Stück Holz in die Hand und die Werkzeuge dazu; wenn es lernt, daraus ein Gerät ganz schlicht, aber ehrlich zu gestalten, dann erst weiß es, was Handwerkskunst heißt, und wie weit der Weg ist vom Wollen zur That bei jeglicher Kunstübung.

Deshalb sind die Freunde der Kunst und des Kunsthandwerks stets eingetreten für einen ernsthaften Unter-

richt in der Handarbeit überall, wo seit zwanzig Jahren der Deutsche Verein unter der Führung des verehrten Herrn von Schenckendorff sein Agitationsbanner aufgepflanzt hat.

Soll aber dieser Unterricht zur Kunst vorbereiten, so müssen seine Ziele und Wege mit den Ansprüchen der Kunst im Handwerk im vollen Einklang stehen.

Vier Dinge gilt es heute im deutschen Kunstgewerbe zu pflegen, bei den Ausführern wie bei den Käufern und Bestellern. Zuerst den Sinn für echte Materialien, den Haß gegen die Surrogate, gegen alle Nachahmung, gegen billigen Schein und Prunk. Daher fordern wir, daß die Übung in der Handfertigkeit sich nur mit echten Stoffen befasse, die sich geben als das, was sie sind. Zweitens das Verständnis und die Empfindung für echte Technik, echt handwerkliche Arbeitsweise, und sei sie noch so schlicht und schmucklos. Alle die beliebten Spielereien, die in unseren Dilettantenkreisen so viel Unheil angerichtet und den Dilettantismus in der Kunst lächerlich gemacht haben, müssen mit größter Strenge ausgemerzt werden, z. B. das Bemalen, der Holzbrand, die sog. Kleineisenarbeiten, Linoleumschnitzerei und ähnliche bequeme Surrogattechniken. Was nur von Ferne anklingt an die Devise „Schmücke dein Heim", ist verdächtig.

Drittens gilt es, unserer Jugend von klein auf den Blick und das Herz zu festigen für echte Gebrauchsformen. Über den Wust der Zierformen hat das deutsche Kunstgewerbe den einfachen sachlichen Kern aller Gerätkunst vergessen. Dem Durchschnittsdeutschen gilt als schön nur das, was reichlichst mit Ornamenten belastet ist; dafür nimmt er die gröbsten Verstöße gegen die Zweckmäßigkeit geduldig in den Kauf. Gegen diese Protzensucht muß der Handarbeitsunterricht kämpfen,

indem er die sachliche Schönheit pflegt und lehrt, die aus dem künstlerisch erfüllten Zwecke zu uns spricht. Das ist die eigentliche Schönheit, die unsere Zeit in aller Raumkunst braucht und sucht, in der Architektur wie im Kunsthandwerk; die Schönheit der modernen Eisenbauwerke, der majestätischen und doch gefälligen Ozeandampfer, die Schönheit englischer Lampen und amerikanischer Stühle; und diese Schönheit könnten auch die einfachsten Holzmodelle in unseren Schülerwerkstätten atmen, wenn ein wirklicher Künstler die vom Zweck bedingten, schlichten Formen mit leiser, sicherer Hand zum Ebenmaß und Einklang meisterte.

Gerade an einfachen Stücken werden wir viertens am besten den Sinn für den Wohllaut der Verhältnisse üben, für klare, große Maßstäbe, für den richtigen Wechsel von Ruhe und Bewegung, von glatten Flächen und maßvollem Schmuck, damit das Kind in sich einen Rückhalt gewinne gegen das Kleinliche und Bunte, das Überladene und Lärmende, das unserem sogenannten Publikum und seiner willfährigen Dienerin, der Kunstindustrie, so ausnehmend behagt. Wir müssen das Auge erziehen für diese formalen Ansprüche, um die unsere heutigen Künstler so hart und mannhaft kämpfen. Und wenn wir nur wollen, werden wir endlich Mittel und Wege finden, um auch dem eigentlichen Stiefkinde unserer Zeit, der Farbe, wieder zu ihrem Rechte zu verhelfen; ein künstlerisch geleiteter Unterricht in der Papparbeit mit der Fülle farbenfrischer Materialien wird manches Kind, das nur das Grau seiner Schulstube kennt, vor künstlerischer Farbenblindheit und Farbenscheu behüten.

Von den verschiedenen Arbeitsgebieten der Handfertigkeit wird der Kunstfreund mithin diejenigen bevorzugen, bei denen es auf kernige, harte Arbeit in festen

Stoffen an einfachen Aufgaben ankommt. Das höchst verdienstliche Modellieren, das uns vorhin trefflich begründet worden ist, sehen wir daher mehr als eine erwünschte Ergänzung des Zeichenunterrichts an und pflegen es in den Schülerwerkstätten nur nebenher. Unser Lieblingsstoff ist das Holz, das gediegene, gewachsene Material. Das ist der Stoff, aus dem sich am lehrreichsten schlichte Geräte fügen lassen. Die Arbeit des Tischlers mit ihren mannigfachen Werkzeugen ist am besten geeignet, die Hand zu festigen, das Augenmaß zu schärfen, den Sinn für natürlichen Stoff, gründliche Technik und schlichte Formen zu pflanzen. Sie ist in jeder Hinsicht echte Handwerkskunst. Daher stellen wir unsere Schüler am liebsten an die Hobelbank. Dort stehen sie auch selber am liebsten. Dort sind sie gezwungen, jedes Stück von Grund aus zu gestalten; dort sind sie unerbittlich auf sich selber gestellt. Wer das Holz durch Schnitzerei verzieren will, soll es erst thun, wenn er sich das zu schmückende Gerät selber getischlert hat; das ist unser Ideal. Das Schnitzen allein ist keine volle Handwerkskunst. Wir kommen daher mehr und mehr davon zurück, die Schnitzerei als ein Hauptfach der Handfertigkeit anzusehen. Als vor fünfundzwanzig Jahren das neuere Kunstgewerbe eben erst einsetzte und die alten Meister entdeckte, war es erklärlich, daß die Knabenhandarbeit die alte, volkstümliche Technik des Kerbschnittes mit Begeisterung aufnahm. Heute möchten wir den Kerbschnitt ebenso wie alle übrigen Schnitzweisen (Flachschnitt, Rundschnitt) nur als Begleiter der Hobelbankarbeit gelten lassen. Nicht die schlichte, schmucklose Werkarbeit ist unkünstlerisch, wie selbst der treffliche Amerikaner Tadd meint, sondern das Ornamentmachen ohne voraufgehende Werkarbeit, die Beschäftigung mit

dem abstrakten Zierat, einerlei ob auf dem Papier, in Thon oder in Holz.

Neben dieser richtig verstandenen Holzarbeit halten wir die einfache Bearbeitung der Metalle in den grundlegenden Techniken für sehr ersprießlich; denn sie wird zu derselben ernsten Auffassung der Handwerkskunst erziehen, wie die Hobelbank. Für jüngere, schwächere Hände ist die Papparbeit sehr zu empfehlen. Die Hand und das Auge, der Sinn für schlichte, edle Formen und vor allem die Freude an frischer Farbe können hier auf einer Stufe erzogen werden, die für Holz und Metall noch nicht reif ist. Wenn wir bei diesen Arbeiten vorwiegend an die Knaben denken (die Papparbeit ist auch für Mädchen sehr geeignet), so möchte ich doch im Interesse unserer Mädchen die berufenen Schulleute bitten, die Frage nach einer Reform des Handarbeitsunterrichts in den Mädchenschulen auch unter obigen Gesichtspunkten zu erwägen. Das behagliche Ornamentmachen freilich führt auch die Frau nicht zur Kunst; ebenso wenig aber die mechanischen Arbeiten für den baren alltäglichen Bedarf. Sollte man hier nicht den Sinn für gesunde Handwerkskunst im Kleiderbau vorbereiten können, für das eigentlichste Arbeitsgebiet der Frau?

Den Freunden der Kunst, die nach diesen Zielen hin die Werkarbeit gefördert und weithin verbreitet zu sehen wünschen, liegt es zunächst nicht ob, Vorschläge über die Organisation dieses Unterrichts zu machen. Sie werden zunächst schon dankbar sein, wenn der Unterricht möglichst vielen Schülern neben der Schule oder in lockerem Zusammenhang mit der Schule ermöglicht wird. Aber es ist unbedingt nötig, daß dafür öffentliche Geldmittel kräftig eingesetzt werden; die Wohlthätigkeit der Vereine wird es auf die Dauer nicht leisten können, und das

erforderliche Unterrichtsgeld können die Söhne der minder bemittelten Klassen erfahrungsgemäß nicht aufbringen. So viele Freistellen unsere Vereine in ihren Werkstätten schaffen, sie müssen oft gerade die Besten, die Willigsten abweisen.

Natürlich verfolgen wir Freunde der künstlerischen Seite der Handarbeit mit großem Interesse und großem Ernste auch alle Versuche, diese Dinge enger in den Rahmen des Unterrichts der Schule einzugliedern; es wird Sache der Herren von der Schule sein, dieses Ziel durch weitere Versuche zu verfolgen. Aber wir müssen voraussetzen, daß bei allen diesen Versuchen der Kunst ihr volles Recht gewahrt bleibe. Das kann nur geschehen, wenn für alle Versuche im großen und im kleinen ernsthafte Künstler weit mehr als bisher herangezogen werden. Und die Künstler mögen sich gesagt sein lassen, daß sie ein weites Feld und willige Mitarbeiter finden, wenn sie auch dieses Arbeitsgebiet der Kunsterziehung künstlerisch durchdringen und beleben wollen. Wenn hierzu an recht vielen Orten Künstler, Kunstfreunde und Lehrer sich zusammenfinden wollten, so kämen wir ein großes Stück weiter.

Zu solcher Handfertigkeit, — das darf ich mit vollem Nachdruck sagen — bekennen sich alle Freunde unserer Kunst und unseres Kunstgewerbes.

Die Anleitung zum Genuß der Kunstwerke

Berichterstatter: Professor Dr. Lichtwark, Hamburg

Bericht

Ich möchte dieses Referat nicht auffassen als einen Vortrag, sondern als die Grundlage für die Diskussion, und ich bitte deshalb, mir zu gestatten, das, was ich zu sagen habe, in einigen kurzen Sätzen hinzustellen.

Den Ausgangspunkt der Anleitung zum Genuß der Kunstwerke hat nicht der Unterricht in der Kunstgeschichte zu bilden, sondern in der Kunstanschauung.

Das Ziel ist nicht in erster Linie die Erweiterung des Wissens, sondern die Erweckung und Stärkung der Beobachtungskraft und des Empfindungsvermögens als Grundlage der Geschmacksbildung und der Empfindung für Werte.

Soweit irgend thunlich hat die Erziehung durch mündliche Unterweisung zu geschehen. Alle schriftliche Mitteilung bleibt der Kunst gegenüber unzulänglich.

Die Übungen haben in erster Linie vor Originalwerken stattzufinden, einerlei, ob es sich um Malerei, Bildhauerei oder Baukunst handelt. Abbildungen sind ein Notbehelf, der erst bei Vorgerückteren benutzt werden darf.

Als Ansatzpunkte kommen zunächst die Schule und das Museum in Betracht.

In der Schule kann es keinen für das ganze Reich gültigen Lehrplan geben. Es ist zu fordern, daß an

jedem Ort von den vorhandenen Originalwerken ausgegangen wird.

Zwischen alter und neuer Kunst ist in der Schule kein Unterschied zu machen.

Es ist anzustreben, daß in jedem Fach, dessen Wesen es zuläßt, auf die Entwickelung des künstlerischen Anschauungsvermögens hingearbeitet wird.

Als besonderes Fach braucht die Übung in der Betrachtung von Kunstwerken dem Lehrplan nicht eingefügt zu werden.

Am ungezwungensten würde sich der Stoff in einer bis in die Oberklassen durchgehenden künstlerischen Heimatskunde zusammenfassen lassen. Auf diesem Wege wird am ehesten das Gefühl erweckt und wach gehalten, daß die Kunstwerke den Ausdruck des Lebens bilden.

Es dürfen nicht viele Gegenstände betrachtet werden. Auf der anderen Seite ist vor der ermüdenden Weitschweifigkeit in der Behandlung des einzelnen Gegenstandes dringend zu warnen.

Neben der Heimatskunde sind der Zeichenunterricht und die Tier- und Pflanzenkunde in erster Linie berufen, das Anschauungsvermögen zu wecken. Auch in den Geschichtsunterricht kann die Betrachtung von Kunstwerken sehr wohl eingefügt werden. So bei der Reformationsgeschichte Schongauer, Dürer und Holbein, bei der Geschichte der Holländer Rembrandt, bei der Geschichte Friedrichs des Großen Chodowiecki und Menzel.

Erst wenn die Kunstwerke der Heimat und die wichtigsten Werke Dürers, Holbeins, Rembrandts, Richters, Schwinds, Menzels aufgenommen sind, ist es in den Oberklassen zulässig, den Blick auf die außerdeutsche Kunst zu erweitern. Besonders günstig ausgestattete Orte, wie Dresden, Berlin und München, können

unter Umständen die wichtigsten am Ort befindlichen Werke ausländischer Kunst gleichzeitig heranziehen.

Die Aufgaben der Museen sind andere in den großen Mittelpunkten des nationalen Lebens, andere in den Provinzialstädten. Darüber hinaus ist für jede Stadt ein besonderes Arbeitsfeld nach örtlichen Bedingungen zu bestimmen. Es giebt so viele Abwandlungen wie es einzelne Museen giebt.

Der Teil der Nutzbarmachung, der in der geschmackvollen Aufstellung und in der ausreichenden Bezeichnung der Gegenstände durch Aufschriften, Zettel und Schrifttafeln liegt, fällt nicht eigentlich in unser Gebiet. Doch ist im Interesse der bequemen Benutzung der Sammlung zu betonen, daß jeder Gegenstand deutlich bezeichnet werden muß und daß ein Katalog, der nichts weiter als Namen und Daten enthält, überflüssig ist. Denn nichts ermüdet den Besucher so sehr, nichts stumpft ihn so schnell ab wie der Zwang, auf Schritt und Tritt im Katalog aufsuchen zu müssen, was sich ohne Schwierigkeit auf der Schrifttafel unterbringen läßt.

Für die Nutzbarmachung der Museen stehen zwei Wege zu Gebote, die schriftliche und die mündliche Einführung.

Die schriftliche ist seit einem Menschenalter weitläufig entwickelt in der Form von Katalogen und Handbüchern, die mündliche hat sich erst in den letzten Jahrzehnten als ein Bedürfnis fühlbar gemacht. Beide haben noch nicht alle Formen erzeugt, die dem vorhandenen Bedürfnis entsprechen.

Der wissenschaftliche Katalog, dessen Typus das letzte Menschenalter aufgestellt hat, dient in erster Linie — und fast ausschließlich — dem wissenschaftlichen Studium. Für den Durchschnittsbesucher bedarf es der Ergänzung

durch andere Veröffentlichungen, deren Art durch den Inhalt der Sammlung bestimmt wird.

Sind bedeutende einheimische Künstler vorhanden, so wird es nötig sein, ihr Leben und ihre Kunst in kurzen auf streng wissenschaftlicher Grundlage volkstümlichen Einzelschriften mit zahlreichen Abbildungen für den Standpunkt der einheimischen Besucher darzustellen.

Sammlungen alter Meister können von sehr verschiedenen Gesichtspunkten in Gruppen zerlegt werden. Bei den Holländern z. B. ließe sich von den großen Persönlichkeiten, von den Städten und Schulen, von den Gattungen — Bildnis, biblische Stoffe, Sittenbild, Landschaft, Stillleben — ausgehen. Es ist wünschenswert, daß diese einführenden illustrierten Schriften möglichst wohlfeil in den Handel kommen.

Alle Führer, die von Saal zu Saal die wichtigsten Kunstwerke bezeichnen und besprechen, können nur beim flüchtigen Besuch des Reisenden von Nutzen sein, sonst wirken sie wohl meistens nur oberflächlich.

Die mündliche Einführung in die Museen kann ebenfalls sehr mannigfaltige Gestalt annehmen, hat sich aber stets den örtlichen Zuständen und Bedürfnissen anzupassen.

Wo der Direktor, um den Lehrern eine Anleitung zu geben, mit Kindern Kunstwerke betrachtet, empfiehlt es sich, das Publikum zuzulassen.

Mit kunstgeschichtlichen Vorträgen ist auch an Museen vorsichtig umzugehen. Die meisten Erwachsenen haben von Kunstgeschichte keinen größeren Nutzen als die Kinder, da sie dem einzelnen Kunstwerke ebenso ratlos, ja in der Regel noch hilfloser gegenüberstehen, weil allerlei Angelesenes ihre Unbefangenheit trübt. Die mündliche Unterweisung in den Museen dürfte deshalb am besten an das einzelne Werk angeschlossen werden.

Auch für Erwachsene müßte eine künstlerische Heimatkunde vorgetragen werden. Im Anschluß daran haben sich Reisevorbereitungen für die nächste Umgebung und für die nächsten Großstädte als willkommen und fruchtbar bewährt.

Führungen von Arbeitern durch die Gemälde- und Skulpturensammlungen stoßen auf große Schwierigkeiten. Vorträge über einzelne für die Gelegenheit aus der Sammlung genommene Kunstwerke haben sich als anregender bewiesen.

Für Einführungen in das Kupferstichkabinett sind Faksimilevervielfältigungen der Werke Schongauers, Dürers, Holbeins, Rembrandts und der großen Griffelkünstler des neunzehnten Jahrhunderts anzustreben. Sie lassen sich so wohlfeil herstellen, daß jeder Hörer sie in der Hand halten kann, während sie besprochen werden. Dieser Weg führt weiter als die Benutzung des Skioptikons.

Auch jede Schule müßte die Hauptwerke unserer Großmeister in so vielen Exemplaren besitzen, daß sie jedem Schüler in die Hand gegeben werden können.

Photographien sind nur für den eigentlich kunstgeschichtlichen Vortrag oder Unterricht zu verwenden, nicht für die Übung in der Betrachtung von Kunstwerken.

Wir befinden uns jetzt in Deutschland in einer Periode, die wir wohl vergleichen dürfen mit dem eines abgeholzten Waldlandes: die Kuppen sind entwaldet, sie lassen sich nicht ohne weiteres wieder aufforsten, und so lange sie nicht neu bestellt werden, bleiben sie Ödland. Das, was unsere nächste Generation zu thun hat, ist eine Art Aufforstung des öde liegenden Geländes unserer künstlerischen Kultur. Sie erfordert sehr viel Mühe, sehr viel Sorgfalt, sehr viel Arbeit, die als

solche kaum in die Erscheinung tritt, die aber doch geleistet werden muß und bei der wir alle Hand anzulegen haben. Denn die Erneuerung der künstlerischen Bildung unseres Volkes ist in sittlicher, politischer und wirtschaftlicher Hinsicht eine der Lebensfragen unseres Volkes.

Verhandlung

Geheimer Schulrat Professor Dr. **Menge**, Oldenburg: Als die Einladung erging, zum Kunsterziehungstag hier zu erscheinen, da freute ich mich ganz besonders, daß hier zum erstenmal Herren aus zwei verschiedenen Lagern sich zusammenfinden sollten: auf der einen Seite die ausübenden Künstler, auf der anderen Seite im wesentlichen die Vermittler der Kunst an das Volk, an die Kinder, teils Verwaltungsbeamte, zum größten Teil aber Herren, die, sei es in der Volksschule, sei es an der höheren Schule, unmittelbar die Kunst lehren oder lehren sollen. Denn wir litten schon länger darunter, daß die Künstler mit diesen Bestrebungen, die die Schule schon geraume Zeit verfolgt, keine Fühlung hatten; und doch können wir bloß von den ausübenden Künstlern selbst die richtigen Ziele für unsere Thätigkeit erhalten. Freilich die Wege zu diesen Zielen wird auch der Schulmann mit bestimmen müssen. Nun ist es ja kein Wunder, daß, wenn sich Herren aus zwei verschiedenen Lagern, die bis dahin keine Fühlung hatten, zusammenfinden, sie sich nicht sofort in allen Dingen verstehen; aber es wäre höchst bedauerlich, wenn infolge dieses Mangels, der hie und da zu Tage getreten ist, wieder eine Entfremdung eintreten würde. Ich hoffe, wir sind hier nicht zum letztenmal zusammen, sondern wir fangen heute bloß an,

gemeinschaftlich an dem großen Ziele zu arbeiten, das zuletzt der Herr Vorredner hingestellt hat. (Beifall.)

Auf alle die Punkte, die Herr Professor Lichtwark berührt hat, einzugehen, ist rein unmöglich, weil er wie aus einem Füllhorn einen großen Reichtum von Gedanken über uns ergossen hat. Zu einem möchte ich mein volles Einverständnis erklären: Auf die Schule, auch auf die höhere Schule gehört keine Kunstgeschichte, auch in die Töchterschule nicht (Heiterkeit), während ich der Ansicht bin, daß auch in die Töchterschule allerdings Kunstanschauungsunterricht gehört. Hier wollen wir ja unsere späteren Gehilfinnen für die allgemeine Kunsterziehung ausbilden lassen.

Wir, die wir heute hier an dem „Deutschen der Zukunft" bauen, haben vielfach auch rein spekulative Erörterungen anstellen müssen. Ich bin insofern glücklicher daran als mancher der Anwesenden, als ich seit dreißig Jahren Kunstanschauungsunterricht erteile, davon fünfundzwanzig Jahre an Gymnasien; und vielleicht darf ich deshalb mit über diese Fragen gehört werden.

Ich möchte zunächst auf einen Punkt zurückkommen, der heute morgen schon eine Rolle gespielt hat: „Wie soll die Einführung in die Kunst erfolgen?" Das eine Lager hat gefordert: Die Bilder müssen ohne ein Wort der Erläuterung durch den Lehrer, unmittelbar auf die Gemüter der Schüler wirken. Eine andere Gruppe von Rednern verlangte: die Schüler müssen sehen lernen. Ja, wie soll denn das gemacht werden? Kann denn das gelernt werden ohne Vermittlung der Sprache? Ich glaube nicht

Wir müssen auch zwischen den Kunstwerken, die wir in die Schule bringen, unterscheiden. Wir haben vielleicht heute öfters den Fehler gemacht, daß wir von

Schülern im allgemeinen gesprochen haben, und dabei denkt der eine an sechsjährige Kinder und der andere an zwanzigjährige Jünglinge. Wir haben von Kunstwerken im allgemeinen gesprochen; dabei denkt der eine an Stimmungsgemälde und der andere vielleicht an eine Photographie einer Skulptur oder eines Bauwerkes. Wenn wir vom Unterricht an Schulen reden wollen, dann muß reinlich auseinander gehalten werden, wo wir ein Werk einführen wollen und was für eines. Ich habe mich besonders beschäftigt mit der Einführung der Jugend in die antike Kunst. Ich weiß, Herr Professor Lichtwark will davon nichts wissen, aber so lange er uns nicht einen anderen Gang dargelegt hat, nicht bloß in allgemeinen Zügen, wie er jetzt gethan hat, sondern eingehend, so halte ich es für zulässig, daß das Gymnasium mit antiker Kunst anfängt. Vielleicht kommen die Schüler dann doch auch zum Verständnis der modernen Kunst. Da ist es nun gewiß ein Unterschied, ob ich Architekturwerke vorführe oder plastische Werke. Jedenfalls aber muß das Werk unterrichtlich behandelt werden, und zwar so, wie heute Herr Professor Rein schon andeutete: nicht daß der Lehrer seine Weisheit aufstellt, sondern so, daß er das Wissen aus den Kindern herauslockt: „Was siehst du?" Diese Frage muß immer wiederkehren. Dann, wenn ein plastisches Werk vorliegt, frage ich weiter: „Was denkst du dir dabei?" Und dann kommt auch die Ästhetik zur Geltung, indem ich frage: „Was gefällt dir daran?" So komme ich wohl auch zu allgemeinen ästhetischen Gesetzen. Endlich lasse ich Vergleiche anstellen, und so werden auch kunstgeschichtliche Wahrheiten gefunden. „Was gefällt euch nicht?" danach frage ich nicht. Zur frühreifen Kritik die Jugend anzuleiten, das werden Sie auch nicht lieben.

Ich kann Sie versichern, daß ich für keinen Teil meines Unterrichts so viel Dankbarkeit gefunden habe als für den Kunstunterricht, den ich ein Vierteljahrhundert in der Schule erteilt habe. Es vergeht kein Jahr, wo nicht drei bis vier Karten aus Italien oder sonst wo her kommen, in denen mir inzwischen alt gewordene frühere Schüler versichern, daß sie sich freuen, daß ich sie eingeführt habe in den Kunstunterricht und ihr Interesse erweckt habe für die großen Werke aller Kulturvölker. Also, meine Herren Künstler, Probatum est! Lassen Sie auch das erläuternde Wort zu dem Kunstwerke hinzutreten; sonst wird dieses von der Mehrzahl der Schüler nicht ausreichend verstanden, und es gelingt uns nicht, Kunsterziehung auszuüben.

Schriftsteller **F. Avenarius**, Dresden: Wir haben von den Herren Referenten in ausgezeichneter Weise sprechen hören über alle möglichen Fragen, die zu unserem Hauptthema gehören, aber ein Punkt fehlt, das ist die Erweckung und Übung der Naturfreude; ich bedaure lebhaft, daß wir keinen Berichterstatter für dies Thema gehabt haben, keinen, der uns über die Wechselwirkung von Naturgenuß und Kunstgenuß gesprochen hätte, und davon, wie die ästhetische Erziehung auch von der Seite der Natur her hier einsetzen könnte.

Es ist ja eine bekannte Sache, daß viele Kinder in den großen Städten noch kein Weizenfeld gesehen, noch keine Lerche gehört haben; wie steht's aber auch mit unseren Erwachsenen, unseren Gebildeten? Ich erinnere Sie an Ihre eigene Erfahrung. Wenn wir in der Sommerfrische an der See oder sonstwo weilen, da sehen wir, wie dieselben Herren und Damen, die auf das Ge-

läufigste über Kunst reden, Ausstellungen besuchen, in die Konzerte gehen, den Naturerscheinungen gegenüber gar kein Auge und gar kein Ohr zu haben scheinen. Wann bemerken Sie einmal über das übliche Schwärmen in allgemeinen Phrasen hinaus, daß jemand auch nur zwei Farben, die die Natur bietet, in ihrem Zusammenklang belauscht, kurz, daß er im ästhetischen Aufnehmen einige Übung habe? Wann werden die Formen der Natur wirklich beobachtet? — Beim poetischen, beim musikalischen Naturgenuß steht's auch nicht anders, wir verlassen uns ganz auf das Unbewußte, das „von selbst" kommt, aber die bewußte Übung brauchten wir hier gerade so gut als Vorbedingung, wie einer, der eine Sprache verstehen lernen will, sie braucht. Kunst ist ja doch nichts weiter als auch eine Sprache.

Hüten wir vor der Gefahr, sich im Kunstwerk festzurennen, während doch das Kunstwerk weiter gar nichts sein kann als eine Anweisung, die Natur zu sehen! Dieses Durchdringen des Kunstwerkes, um eine Förderung, eine Bereicherung, eine Kräftigung des eigenen Seeleninhalts und seiner Organe dadurch zu gewinnen, daß wir aufnehmen, was ein auf diesem Gebiete vorgeschrittener Mensch ersehen und aus der Natur herausgeholt hat — dieses Durchdringen des Kunstwerkes bis zu seinem großen Hintergrunde, der Natur, das ist ja allen ästhetischen Genießens Wichtigstes. Sonst erziehen wir „Ästheten", aber nicht Menschen, bei denen auch dieser Genuß ein Nähren bedeutet.

Ich verstehe, warum der Punkt im Programm nicht festgesetzt worden ist, aber ich möchte dafür sprechen, daß für künftige Kongresse seine Erörterung mit vorbereitet werde. (Beifall.)

Bildhauer **Obrist**, München: Ich fürchte, man thut uns bildenden Künstlern etwas Unrecht; gestatten Sie mir noch einige Worte pro domo. Es ist unangenehm, wenn man für das eigene Haus reden muß; gern würde man ja einen Verteidiger in den Kreisen anderer finden, wenn sich aber keiner meldet, ist man gezwungen, das Wort selbst zu ergreifen.

Ich bitte Sie, es uns nicht als Unbescheidenheit aufzufassen, wenn wir Folgendes sagen: Es ist nicht ganz richtig, wie Herr Professor Lichtwark sagte, daß der Künstler leicht in der Höhe schwebt, daß er alles, was in anderen Schichten lebt, als kaum vorhanden betrachtet; gerade die Geschichte der künstlerischen Entwickelung der letzten zehn Jahre hat den direkten Beweis geliefert, daß eine ganz andere Art von Künstlern in unserem Volke vorhanden ist, von der man sich früher weit weniger einen Begriff machte, und von denen vielleicht auch die gegenwärtig Lebenden noch keinen rechten Begriff haben. Das sind diejenigen, welche sich die Mühe nicht verdrießen lassen, ihre ganze Kraft dafür einzusetzen, daß unser Volk, in den Schichten, die dem Künstler überhaupt zugänglich sind, und von da herunter bis zum letzten Mann, die Kunst so bekommt, wie nur er sie ihm geben kann. Und gerade auf unserem Gebiete muß ich doch darauf hinweisen, daß man unseren bildenden Künstlern Unrecht thut, wenn man annimmt, daß wir auch den Fragen des künstlerischen Unterrichts fremd gegenüberstehen. Vielleicht habe ich selbst diesen Eindruck fälschlicherweise gemacht, aber die Sache ist anders.

Gerade weil uns die Arbeit und der Unterricht in künstlerischen Dingen so unbeschreiblich wichtig und bedeutend vorkommt und wir schon viele Jahre Arbeit

hinter uns haben, auch auf viele Kreise des Volkes einen wichtigen Einfluß ausgeübt haben, deswegen glaubten wir auch schon immer ein Wort mitreden zu dürfen in Fragen des Unterrichts, und ich muß darauf hinweisen, daß schon vor Jahren, als auf dem Gebiete der dekorativen Künste und des Kunstgewerbes die Künstler an die Instanzen, die darüber zu verfügen hatten und die maßgebend waren, immer wieder durch Wort und durch Bitte, durch Schrift und durch Thaten die Aufforderung richteten, sie möchten doch auf dem Gebiete des dekorativen Unterrichts und des Kunstgewerbes die Künstler heranziehen in dem Geiste, wie die Künstler glaubten, ihn richtig zu verstehen.

So sind die Jahre vergangen, viele Jahre sind vergangen, und die Kreise, die darüber zu entscheiden hatten, konnten sich nicht entschließen, diesem gefährlichen Typus des Menschen — der Künstler ist ja allgemein bekannt als ein Mensch, der immer in den Wolken schwebt und nicht herunter steigen kann auf den festen Boden der Erde — Gehör zu geben. Jahre sind vergangen und die Künstler schlossen sich aus Verzweiflung, nicht aus freier Wahl, selbst zusammen, und mit unendlicher Mühe, Kraft, Anstrengung und Aufopferung von Vermögen haben sie versucht, etwas zu schaffen, was auch einer erziehlichen Wirkung auf das Volk nicht entbehrt hat.

Jetzt kommt die große Frage des künstlerischen Unterrichts, jetzt endlich nach all den Jahren haben sich einzelne Regierungen, Gott sei Dank, entschlossen, bildende Künstler zu berufen, die in Dingen des Kunstunterrichts und der Kunsterziehung ein Wort mitreden sollen. Nun entwickelt sich die Frage der Erziehung zur Kunst in unserem ganzen Volke, und der Grund, warum wir an Beklemmungen leiden, ist der, daß wir noch nicht die

Empfindung bekommen haben durch das, was wir hier gesehen und gehört haben — es klingt wie Blasphemie, ist aber Thatsache — daß es sich hier wirklich um eine Erziehung zur Kunst handelt.

Ich will mich aber darauf beschränken, darauf hinzuweisen, daß uns, glaube ich, ein Unrecht geschieht. Ich glaube, wenn wir öfter zusammenkämen, würden wir uns sehr gut verständigen. (Bravo!)

Auch in Beziehung auf die künstlerische Erziehung unserer Kinder bereiten sich in verschiedenen Gegenden der Welt, und auch in den Städten, wo wir wohnen, neue Möglichkeiten vor. Es sind Vorbereitungen vorhanden, um Lehr- und Versuchsateliers, in München z. B., zu gründen, in denen allen denjenigen, die es wirklich wollen, Gelegenheit gegeben werden soll, in dasjenige einzudringen, was wir Künstler im Gegensatz zu dem sogenannten Anschauungsunterrichte als Unterricht in dem auffassen, was eigentlich an der Erscheinung der Dinge und in ihrer Wiedergabe künstlerisch ist.

Hoffen wir, daß nicht wieder so viele Jahre angestrengter Arbeit durch eigene Kraft nötig sein werden, bis die Erkenntnis durchdringt auch bei denjenigen, die helfen können, daß wir Künstler den Fragen des bürgerlichen Lebens nicht abhold stehen, wie das vielleicht vor vierzig Jahren der Fall war. Unsere Hoffnung geht jedenfalls dahin, mitzuarbeiten und mithelfen zu können, damit unser Volk das erreicht, wovon jetzt seit mehreren Menschenaltern die Rede ist, was aber vielleicht erst in diesem Jahrhundert die Früchte zeitigen wird. (Lebhafter Beifall.)

Geheimrat **von Reber**, München: Herr Professor Lichtwark sagte, die Kunst, die Kunstbetrachtung soll in die Schule eingeführt werden, sei es nun die Betrachtung

der alten oder der neuen Kunst. Nach meinem Ermessen soll in die Schule eingeführt werden, was eine gewisse Fertigkeit erlangt hat, eine gewisse Reife, und nicht Dinge, über welche auch in gebildeten Kreisen noch eine gewisse Unklarheit herrscht, und so möchte ich die These des Herrn Kollegen nicht unterzeichnen, daß die neue Kunst auch ein Gegenstand der Schule werden soll, denn es wird wahrscheinlich doch auf Schwierigkeiten stoßen, diese neue Kunst so ohne weiteres zur Erklärung zu bringen. Aber Herr Kollega Lichtwark hat sehr zutreffend gesagt, diese neue Kunst sei in einer Art Aufforstung begriffen, ein junger, erst in der Entwickelung befindlicher Wald, den man bekanntlich zu schützen pflegt, so daß also nicht alles, was da in die Nähe kommt, auf diesen Forstgründen weiden darf. Ich glaube, das scheint mir ein Umstand zu sein, der die neueste Kunst, die Kunst des 20. Jahrhunderts, in der Schule mit Vorsicht zu behandeln zwingt. Also alte und neue Kunst, aber mit der Beschränkung auf eine schon fertige, abgeschlossene und auch gegenständlich der Jugend zugänglichere Kunst, wie sie das 19. Jahrhundert etwa darstellt.

Professor **Diez**, Stuttgart: Herr Obrist hat davon gesprochen, daß er als Künstler nicht den Eindruck habe, daß es sich bei dem, was wir heute thun und reden, wirklich um eine Erziehung zur Kunst handele. Das kommt mir ungefähr so vor, wie wenn jemand den theoretischen Unterricht in der Volksschule betrachtet und sagt, er habe nicht den Eindruck, daß es sich da um eine Erziehung zur wissenschaftlichen Forschung handele.

Es ist selbstverständlich, daß es sich, bei der Volksschule namentlich, nur um die Grundlage des Kunstver-

ständnisses handeln kann, und diese besteht meines Erachtens nur darin, daß einmal die Lebensfreude überhaupt im Kinde geweckt und erhalten wird, und sodann die Freude an der Erscheinung, daß das Kind, das heute durch die ganze Art des Unterrichts nach innen geführt wird, auf das Wort, wieder nach außen geführt wird, daß sein Auge entwickelt wird.

Da scheint es mir nun richtig zu sein, daß man bei der ganzen Kunsterziehung so verfährt, wie man es schon lange bei der Erziehung zur Sittlichkeit, zur Religion anstrebt, daß man daraus eigentlich keinen besonderen Erziehungsgegenstand und kein besonderes Erziehungsfach macht, sondern versucht, den ganzen Unterricht, jedes Fach desselben so zu gestalten, daß dabei stets Rücksicht darauf genommen wird, im Kinde die Freude lebendig zu erhalten, die Freude an der Erscheinung zu entwickeln und so diesem beständigen Wortwesen, dem Zergliedern und Vergeistigen der Dinge, das unser Schulunterricht hat, entgegenzuwirken durch den frischen und lebendigen Blick, teils in die Natur selbst, wie Herr Avenarius hervorgehoben hat, teils auf die Werke der Kunst.

Ich empfinde es als einen Hauptmangel, als das das schwerste Hindernis für eine künstlerische Bildung des Volkes, daß wir so viel mit Sprachen zu thun haben, und ich bin der Ansicht, wenn Phidias als Knabe Ägyptisch und Assyrisch hätte lernen müssen, so wäre er nicht Phidias geworden, und wenn der Mensch auf der Schule so sehr viel Mühe darauf verwandt hat, nichts als Worte, Worte, Worte sich einzuprägen, daß ihm dann sehr viel von der Fähigkeit zu schauen, den Blick ins Leben, in die Wirklichkeit zu richten, eben dadurch genommen werde.

Wir können natürlich nicht die Sprachen abschaffen, aber ich möchte allen denen, die wie ich Lehrer sind und an dem Unterricht mitzuarbeiten haben, hauptsächlich empfehlen, daß sie stets im Unterricht darauf sehen mögen, in den Kindern die Freude an der Erscheinung lebendig zu halten. Diese kann man auf die verschiedenste Weise erwecken und eines besonderen Unterrichts in der Kunstgeschichte bedarf es nicht.

Wenn aber von eigentlichem Kunstunterricht etwas in der Schule vorkommen soll, namentlich in den höheren Schulen, so möchte ich doch hervorheben, daß man auch einen kunstgeschichtlichen Unterricht nicht so ganz verwerfen darf, wenn er etwa in der Weise stattfindet, daß von dem Leben großer Künstler erzählt wird. Meine Erfahrung in der Litteraturgeschichte ist die, daß nichts mich so erwärmt hat als die Beschreibung des Lebens großer Dichter. So begeistert wie ich war, als ich zum erstenmale Lewes' „Goethes Leben“ las, bin ich nicht leicht in meinem Leben wieder geworden, und ich glaube, daß es in der Kunstgeschichte etwas Ähnliches ist. Man muß sich hüten, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Ich wollte aber vor allem sagen: nicht ein besonderes Fach aus dem Kunstunterrichte machen — denn wir haben Fächer genug und es graust einem, wenn der Schule noch neue Aufgaben erwachsen sollen — sondern den ganzen Geist der Erziehung in künstlerischer Richtung etwas umgestalten. (Bravo).

Professor **Thieme**, Dresden macht auf das Werk „Kunst und Schule“ von Dr. Stark in Heidelberg aufmerksam, das von einem ästhetischen Naturanschauungsunterrichte ausgeht, darauf einen Kunstunterricht folgen lassen will, in dem Musterbilder anschaulich besprochen werden, und das in dritter Folge

als Endpunkt einen kurzen historischen Überblick über die Kunstgeschichte fordert.

Berichterstatter Prof. Dr. **Lichtwark**, Hamburg: Ein Wort noch, um einem Mißverständnis vorzubeugen. Unter neuer Kunst verstehe ich die allgemein anerkannten Meister des neunzehnten Jahrhunderts. Es ist mir natürlich nicht eingefallen, als Grundsatz aufzustellen, daß wir die moderne Kunst, die ganz moderne, die ringende Kunst in die Schulklasse einführen sollen. Das Gegenteil sollte als Regel gelten. Anderes dürfen auch die Freunde der modernen Kunst nicht beanspruchen; dazu haben sie kein Recht, das möchte ich ausdrücklich betont haben.

Die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren

Berichterstatter:

Seminarlehrer K. Muthesius, Weimar

Bericht

Wenn man in weitere Kreise des Volkes künstlerische Empfänglichkeit und Genußfähigkeit verpflanzen will, dann ist die Volksschule derjenige Ort, wo man anfangen muß, die Volksschule, die 90 bis 95 Prozent der gesamten Volksjugend besuchen. Damit ist die künstlerische Bildung zu einem Problem der Volksschulpädagogik geworden und in Folgerichtigkeit dieses Gedankens zugleich zu einem Problem der Volksschullehrerbildung.

Vor der Aufstellung positiver Forderungen scheint es mir von Wichtigkeit zu sein, daß wir uns an die Hindernisse und Hemmungen erinnern, die in der bisherigen Organisation der Lehrerbildung und in hergebrachten Anschauungen über Volksschullehrerbildung und Volksschullehrerarbeit einer gründlicheren Berücksichtigung der ästhetischen Bildung entgegenstehen. Ich nenne da zuerst den bereits übermäßig mit Lehrstoffen und Lehrgegenständen vollgepackten Stunden- und Stofflehrplan der Seminare. Ich nenne ferner diejenige noch immer weit verbreitete Anschauung über die Bildung der Volksschullehrer, die da meint, das Amt des Volksschullehrers bringe es mit sich, daß er in seiner Ausbildung in engen Grenzen gehalten werden müsse, etwa nach dem Spruche:

der denkt zu viel, die Leute sind gefährlich! Ich nenne ferner die weltabgeschiedene Lage vieler Seminarorte und die Trennung von Präparandenanstalten und Seminaren.

Zu diesen objektiven Hemmungen treten solche mehr subjektiver Art. Es ist die Frage, ob alle diejenigen, die sich dem Volksschullehrerberufe widmen wollen, in dem Maße künstlerisch veranlagt sind, daß von ihnen in ihrem späteren Berufe eine fruchtbare Einwirkung auf die Volksschüler erwartet werden kann; jedenfalls würde es sehr gefährlich sein, wenn wir im Seminar Kunstschwätzer erziehen wollten. Es darf auch nicht verschwiegen werden, daß die äußere Stellung des Volksschullehrerstandes vielfach noch nicht derart ist, daß man eine weitergehende Wirksamkeit in der angedeuteten Richtung von ihm voraussetzen könnte.

Wenden wir uns nunmehr den positiven Aufgaben zu! Es handelt sich zunächst darum, das eigne künstlerische Empfinden des künftigen Volksschullehrers zu einer möglichst hohen Stufe zu kultivieren, und dann, ihn zu befähigen, daß er die Keime ästhetischer Empfänglichkeit in andern, in seinen Schülern zur Entwickelung bringe. Beide Aufgaben sind zwar spezifisch verschieden, hängen aber auf das engste mit einander zusammen. Mit der Lösung der ersten ist die Hauptarbeit gethan. Denn wenn auch der größte Künstler oder der gründlichste Kunstkenner keineswegs auch stets der beste Lehrer ist, so ist doch so viel sicher, daß gerade die ästhetische Beeinflussung der Jugend, wie alles, was auf den Wirkungen des Gefühls beruht, viel weniger einer durch bloße Worte zu vermittelnden und nach didaktischen Regeln auszuübenden Schulung unterliegt, als vielmehr dem unmittelbaren Überströmen der Empfindungen in das Gemüt des zu Bildenden.

Künstlerische Empfänglichkeit und künstlerische Bethätigung gründen sich, soweit die bildende Kunst in Frage kommt, auf den Gesichts- und Tastsinn. Diese beiden Sinne kommen aber bei der in allen unseren Schulen, den höheren wie den niederen, zumeist üblichen Lehrweise entschieden zu kurz weg. Mittel und Gegenstand unseres Unterrichts ist im allgemeinen viel zu sehr das Wort, das flüchtige, zu Abstraktionen hindrängende. In unserem Unterricht dürfte nicht die Kultur des Hörbaren die des Sichtbaren allzusehr überwiegen. Wir müßten in allem Unterricht die Muskelempfindungen, die nach den Ergebnissen der neueren Psychologie für alle Bildung von weittragendster Bedeutung sind, viel mehr berücksichtigen. Jener Trieb nach motorischer Auslösung der Empfindungen, der bei Kindern und sich naiv gebenden Erwachsenen so lebhaft nach Außen drängt, müßte durch Darstellen und Nachbilden, durch Begreifen und Handeln viel mehr als es zumeist geschieht, gepflegt werden. Alles das hat zwar mit der künstlerischen Bildung selbst noch nichts zu schaffen, aber es lockert ihr den Boden, bereitet ihr im voraus die innere Leichtigkeit. Wer im allgemeinen im bewußten Sehen von Formen und Farben geübt ist, dem wird das ästhetische Sehen um so leichter fallen, und wer seinen Darstellungstrieb im allgemeinen nicht hat verkümmern lassen, der wird für künstlerische Darstellung ein williges Organ vorfinden.

Für die künstlerische Bildung selbst sind dem Seminar dieselben Mittel zugänglich zu machen, wie jeder anderen höheren Lehranstalt: Ausstattung der Gebäude, Wandschmuck, Zeichnen und Formen, Handfertigkeit, Anschauen von Kunstwerken. Nur ist zu betonen, daß alle diese Mittel gerade hier sowohl in Rücksicht auf das Alter der Zöglinge als auch in Rücksicht auf die künftige Ver-

wendbarkeit der durch sie gewonnenen künstlerischen Bildung in ganz besonderem Maße ausgenützt werden müssen. Die Steigerung ist grundsätzlich in keiner anderen Lehranstalt so weit zu führen wie im Seminar.

Die Gunst der äußeren Verhältnisse wird für die gründliche Ausbeutung aller dieser Mittel von ausschlaggebender Wichtigkeit sein. In vielen unserer Bundesstaaten ist der Etat der Lehrerbildungsanstalten kärglich bemessen, nicht alle sind in der Lage, den Seminaren so künstlerisch durchgebildete Wohnstätten zu bereiten wie das Königreich Sachsen. Die Seminarneubauten, die hier in den letzten Jahren geschaffen worden sind, dürften, was den Reichtum und die künstlerische Gediegenheit der äußeren und inneren Einrichtung betrifft, in keinem anderen deutschen Staate ihres Gleichen finden, und welchen Wert man hier im Einzelnen darauf legt, daß schon durch das Heim der Schüler künstlerische Anregungen erhält, ist beispielsweise daraus ersichtlich, daß die Festsäle dieser Seminare mit Wandgemälden namhafter Künstler geschmückt worden sind.

Das Schwergewicht der künstlerischen Ausbildung liegt, wie in jeder Schule, so auch im Seminar, im Zeichenunterricht.

Die Wertschätzung dieses Faches hat sich in den letzten Jahren auch im Gebiet der Lehrerbildung erfreulich gehoben. Ich darf auch hier wieder zunächst auf den neuen Lehrplan der sächsischen Seminare hinweisen, der in eigenartiger und gelungener Weise ein Ineinandergreifen von Freihand- und gebundenem Zeichnen, Skizzieren, Gedächtnis-Wandtafelzeichnen und kunstgeschichtlichen Betrachtungen anstrebt und dadurch von allem Anfang an in den Dienst der künstlerischen Bildung tritt. Daß dieser Plan nicht nur auf dem Papiere steht, be-

weist uns die Ausstellung der Schülerzeichnungen aus sächsischen Seminaren.

Aber auch an anderen Orten regt sich neues Leben. In Preußen hat die Unterichtsbehörde gerade auch dem Zeichenunterricht an den Seminaren erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet. Die vom Kultusministerium herausgegebenen Lehrmittelverzeichnisse wollen dem Zeichenunterricht neue Lehrstoffe zuführen und ihn in lebendigen Zusammmenhang mit der neuzeitlichen Kunst bringen; die Einsetzung von Zeicheninspektoren verfolgt den Zweck, diese Ziele durch persönliche Anregungen, ausgehend von namhaften ausübenden Künstlern, wirksam zu unterstützen, und die neuen Lehrpläne für die Präparandenanstalten und Seminare vom 1. Juli d. J. verleihen dem Zeichenunterricht durchaus das Gepräge künstlerischer Tendenz.

Und wenn ich schließlich noch daran erinnere, daß auch die Seminarzeichenlehrer Bayerns auf dem letzten Bayerischen Seminarlehrertage sich eingehend mit der Neugestaltung ihres Unterrichtszweiges befaßt haben, so kann man nach alledem wohl die Hoffnung aussprechen, es werde sich in nicht allzu ferner Zeit auf den Seminarzeichenunterricht das Wort anwenden lassen: „Das Alte ist vergangen, es ist alles neu geworden."

Seine Stoffe entnimmt der Zeichenunterricht der Natur und der Kunst. Damit ist schon angedeutet, daß er Anschluß zu suchen hat sowohl an die heimatliche Natur, wie auch an die heimatliche Kunst. Wie aber die Unterweisung in der Kenntnis der heimatlichen Natur weitergehen wird, als der Zeichenunterricht fordert, so ist auch zu wünschen, daß die Einführung in die heimatliche Kunst sich nicht lediglich nach den Bedürfnissen des Zeichenunterrichts richtet, sondern ihre Aufgabe weiter und tiefer auffaßt. Wir brauchen für das Seminar

eine künstlerische Heimatskunde, die den heranwachsenden Jüngling immer tiefer einführt in das Verständnis der heimischen Kunst. Es muß in ihm die Fähigkeit ausgebildet werden, auch in seinem zukünftigen Wirkungskreise, und sei es auf dem entlegensten Dorfe, den, wenn auch noch so unbedeutenden Spuren der heimischen Kunst nachzugehen, sie aufzufinden und im Volksschulunterricht zu verwerten. Das Heimische und Heimatliche ist, wie in jedem Erkenntnisfache, so auch und noch viel mehr für alles Gefühlsmäßige, also auch für alles Künstlerische und Ästhetische der durch nichts zu ersetzende Ausgangs- und Angelpunkt. Hier liegen in Wahrheit die starken Wurzeln aller Kraft.

Dem Schüler die Augen zu öffnen, ihn empfänglich zu machen für das Heimatlich-Künstlerische, seinen Spürsinn anzuregen, muß also neben der Übung der zeichnerischen Fertigkeit eine Hauptaufgabe des Zeichenunterrichts sein. Dabei wird die vergleichende Methode, wie sie Paul Schultze-Naumburg im Kunstwart mit vielem Geschick durchführt, das Eindringen in den künstlerischen Gehalt des Angeschauten wesentlich erleichtern.

Hier wird deutlich erkennbar, wie wichtig für die künstlerische Bildung der Volksschullehrer der Ort ihrer Ausbildung ist. In von der Natur und der Geschichte so hervorragend begünstigten Städten wie Dresden können die Seminare in dem Überflusse heimischer Kunst schwelgen, und auch in Weimar und Eisenach brauchen wir nicht um Stoffe für die Kunstanschauung verlegen zu sein. Dem Seminarzeichenlehrer in Bederkesa oder Karalene dürfte es aber schwer werden, dem Boden der Heimat den nötigen Nahrungsstoff für die künstlerische Anregung seiner Schüler abzugewinnen. Er wird auf Kopien angewiesen sein, während die Kunst der Heimat gerade

den Vorzug bietet, die Schüler die Überlegenheit und Ursprünglichkeit des Originals fühlen zu lassen.

Freilich wird die Unterweisung auch in günstig gelegenen Orten nur in den seltensten Fällen die Kopie ganz entbehren können. Dürfen wir uns doch nicht damit begnügen, unsere Schüler einzutauchen in die uns räumlich naheliegende Kunst, sie sollen auch dem nicht verständnislos gegenüberstehen, was die zeitlich nahe liegende, die Kunst der Gegenwart, hervorgebracht hat. Damit meine ich nicht das neueste Liniengeschnörkel der Allermodernsten, sondern ich meine die Größen der neuen vaterländischen Kunst, wie Ludwig Richter, Moritz von Schwind und Hans Thoma, ja auch Böcklin und Klinger. Der Volksschullehrer soll nicht zu der leider noch immer großen Masse derjenigen gehören, die vor den Werken der letzteren mit dem Lächeln des Blödsinnigen stehen. Er soll eine Ahnung bekommen von der Tiefe der Empfindung und der Größe der Leidenschaft, die aus den Werken dieser Künstler strömt. Das wird in den meisten Fällen nur durch Vermittelung von Kopien möglich sein, aber der Zeichenlehrer sollte, wo immer ihm die Gelegenheit dazu offen steht, seine Schüler auch vor Originale der neuen Kunst führen, er sollte mit ihnen nicht nur das Museum des Seminarortes, sondern auch Kunstausstellungen besuchen, wir müßten soweit kommen, daß die etwa hierfür nötigen Mittel bereit gestellt würden.

Über das Wie? der Betrachtung von Kunstwerken brauche ich mich nicht auszulassen. Lichtwark hat hier die Wege sicher vorgezeichnet, und die Nachfolge kann nichts besseres thun, als in seinem Geiste zu wirken.

Der Zeichenlehrer des Seminars ist nach dem bisher Dargelegten der Hauptträger der ästhetischen Bildung.

Da aber im Geistesleben Wirkungen tiefgreifender Art nur von großen, inhaltlich zusammenhängenden Gedankenmassen zu erwarten sind, ist es erwünscht, daß er in der Lösung seiner Aufgaben von allen Lehrern des Seminars unterstützt werde. Es müßte jeder Lehrer danach streben, die etwa in seinem Unterrichtsstoffe eingeschlossenen ästhetischen Elemente neben den rein sachlichen mit zur Geltung zu bringen. Es dürfte sich in deutscher Litteratur und Geschichte, in Naturkunde und Geographie dazu mancherlei Gelegenheit bieten. Daß unsere Anschauungsmittel dementsprechend mehr als bisher nach künstlerischen Rücksichten ausgeführt sein müßten, ist eine naheliegende Folgerung.

Es ist eine alte Streitfrage, welchen Wert für die Kunst die Theorie habe. Soviel ist wohl sicher, daß sie für den Kunstgenuß als solchen entbehrlich ist, denn dieser besteht lediglich im Nachschauen und Nachfühlen und das setzt zwar einen hohen Grad geistiger Regsamkeit im allgemeinen voraus, bedarf aber keiner besonderen Vermittelung des reflektierenden Intellekts. Ebenso sicher aber scheint es mir zu sein, daß derjenige, der andere systematisch zur künstlerischen Genußfähigkeit führen will, der Theorie nicht entbehren kann. Denn diese Arbeit kann nur gelingen, wenn sie auf planmäßigen Überlegungen, auf kritischem Verständnis von Zweck, Weg und Mitteln beruht.

Im Seminar wird für die Übermittelung dieser Theorie zunächst wieder der Zeichenunterricht in Frage kommen. Er muß in den letzten Ausbildungsjahren die Schüler zur Erteilung des Zeichenunterrichts in der Volksschule befähigen, hat ihnen also in besonderen methodischen Stunden einen Einblick zu gewähren in Ziel, Stoffauswahl und Anordnung, Lehrgang und Hilfsmittel dieses Unterrichts.

Die theoretische Unterweisung würde sich weiter zu erstrecken haben auf die Technik der Kunst. In einer Art Elementarkunstlehre müßten die Schüler den notwendigsten Aufschluß erhalten über Stoffe und Formen der künstlerischen Darstellung sowie über die verschiedenen Verfahren der Reproduktion. Die Betrachtung von Kunstwerken wird den geeigneten Anlaß hierzu bieten, die Belehrungen müßten durch zweckmäßige Anschauungsmittel unterstützt werden.

Erwünscht ist ferner eine Art Elementarästhetik, die den künftigen Lehrer darüber aufklärt, worin, psychologisch betrachtet, das Wesen des Kunstgenusses besteht. Sie würde am besten dem Unterricht in der Psychologie zuzuweisen sein, der in den Abschnitten über die Phantasie und über das ästhetische Gefühl eine Erweiterung seines Stoffes vorzunehmen hätte. Selbstverständlich dürften diese Belehrungen nicht etwa im Sinne der alten formalistischen Ästhetik Gesetze für das, was schön und nicht schön ist, aufstellen wollen, sondern müßten sich, dem neueren Stande der ästhetischen Wissenschaft entsprechend, damit begnügen, eine psychologische Einsicht in die Wirkungen des Kunstgenusses im Gemüt zu erzeugen.

Unerläßlich erscheint endlich eine kunsthistorische Orientierung. Sie könnte entweder dem Geschichtsunterricht oder dem Zeichenunterricht zufallen. In dem sächsischen Lehrplan ist sie letzterem zugeteilt und, wie mir scheint, mit vollem Recht. Es ist auf diese Weise die beste Gewähr dafür gegeben, daß die Belehrungen im Zusammenhange stehen mit dem Gesamtkunstunterricht und namentlich mit der Vertiefung in die Kunst der Heimat, daß sie ausgehen von einer künstlerisch gebildeten Persönlichkeit, daß sie nicht auf anschauungsloses Wort-

wissen hinauslaufen, nicht zu voreiliger Kritik führen und nicht fertige Urteile übermitteln; zugleich kann im Zeichenunterricht am geeignetsten dem Trieb nach motorischer Auslösung der durch die kunstgeschichtlichen Belehrungen gewonnenen Eindrücke Genüge gethan werden.

Aber, das möge schließlich mit allem Nachdruck betont sein, das ganze theoretische Wissen darf *nicht auf Kosten des Kunstgenusses* gepflegt werden. Wir wollen im Seminar nicht in den alten Fehler zurückverfallen, die Kunst zu verwissenschaftlichen, wir wollen nicht das blühende Leben der Kunst selbst durch blutleere Abstraktionen, kalte Theorien und langweilige Systeme über die Kunst verdrängen, wir wollen auch nicht unsere Schüler dazu erziehen, daß sie allem Künstlerischen nur mit rückwärtsschauendem Blick und vergangenheitsgläubigem Sinn entgegentreten, sondern vielmehr zu frischen Gegenwartsmenschen, die Freude haben an dem „reichen starken Leben, das außerhalb der Schulräume in unserem Volke schafft und bildet."

Finden die in meinen Darlegungen angedeuteten Ziele Anklang, so werden Sie, meine Herren, nicht umhin können, die naheliegenden Konsequenzen zu ziehen. Ich will nur die zwei wichtigsten herausheben. Die erste erstreckt sich auf die Vorbildung der Seminarlehrer. Wenn auch die Zeit noch ferne liegt, wo jeder Seminarlehrer eine lebhaft künstlerisch empfindende Persönlichkeit ist, so ist doch schon für die Gegenwart unbedingt zu fordern, daß — *der Seminarzeichenlehrer eine ausreichend künstlerische Bildung* besitze. Er muß einen künstlerischen Studiengang durchgemacht haben, der ihn befähigt, die bedeutungsvolle Stellung, die die neue Zeit ihm innerhalb des Seminarkollegiums anweist, mit sicherer Beherrschung aller in Frage kommenden Mittel des Kunst-

verständnisses und der künstlerischen Darstellung auszufüllen. Das scheint eine selbstverständliche Forderung zu sein. Und doch, wie weit sind wir noch von ihrer vollen Durchführung entfernt. Wer den Zeichenunterricht in den drei unteren Gymnasialklassen erteilen will, muß nach allgemein verbreiteter Anschauung das Zeichenlehrerseminar besucht und die Zeichenlehrerprüfung abgelegt haben. Die Herren, welche nicht mit den Verhältnissen der Lehrerbildungsanstalten näher vertraut sind, werden überrascht sein durch die Mitteilung, daß man bisher in nicht wenigen deutschen Staaten den Zeichenunterricht an den Seminaren bis in die oberen Klassen vielfach unbedenklich in die Hand von Männern gelegt hat, die keinerlei besondere Qualifikation für ihn besaßen. Wie oft ist er, nachdem die übrigen Lehrfächer unter befähigte und geeignete Mitglieder des Kollegiums verteilt waren, dem jüngsten Seminarhilfslehrer zugeschoben worden, der ihn selbst gegen eigene Neigung übernehmen mußte.

Die zweite Folgerung betrifft die Unterrichtszeit. Die Ziele und Aufgaben des Zeichenunterrichts sind durch die neueren Bestrebungen so erweitert worden, daß einem beinahe ein Lächeln ankommt, wenn man sieht, daß ihm ganze zwei Stunden auf dem Stundenplan eingeräumt sind. In den italienischen Lehrerbildungsanstalten tritt das Zeichnen mit drei, in den französischen sogar mit vier wöchentlichen Stunden auf. Ich bin mir wohl bewußt, welche Schwierigkeiten es im Seminar macht, für ein Unterrichtsfach eine Erhöhung der Stundenzahl durchzusetzen. Ich erhebe aber trotzdem die Forderung, weil ich der festen Überzeugung bin, daß der Zeichenunterricht in der jetzt für ihn festgesetzten Zeit ganz außer Stande ist, den erweiterten Anforderungen zu genügen, nnd zwar nicht nur wegen der größeren Stoffmassen, die er be-

wältigen soll und zu deren Erledigung oft zeitraubendes Unterrichten außerhalb des Lehrzimmers unerläßlich ist, sondern vor allen Dingen auch wegen der Eigenart der Geisteszustände, die er erzeugen will.

Mathematische Aufgaben lösen oder ein Geschichtspensum wiederholen kann der Schüler pünktlich in der dafür angesetzten Zeit. Die ästhetische Stimmung aber, in die ihn vielfach der Kunstunterricht versetzen will, folgt weder dem Kommando noch dem Zeiger der Uhr. Dazu ist vor allem Muße nötig.

Es dürfte auch nicht allzu schwer sein, auf dem Stundenplan des Seminars etwas mehr Zeit für den Zeichenunterricht frei zu bekommen; man scheue sich nur nicht, einen kühnen Schnitt in das zuweilen weniger dem Wert der Sache als vielmehr dem Herkommen entsprechende Stundenausmaß für die einzelnen Fächer zu machen. Ich erinnere nur daran, wie geradezu verschwenderisch die Schwesterkunst, die Musik, in den Seminaren bedacht ist. Es wird kaum ein Seminar zu finden sein, in dem nicht 5—6 Lehrstunden in jeder Klasse auf sie entfallen. Daß ihr daneben noch eine Anzahl von Übungsstunden gewidmet werden müssen, gilt als selbstverständlich, während es in manchen Seminaren nicht als volle Ausnutzung der angesetzten Arbeitsstunden angesehen werden würde, wenn der Schüler sich etwa im Skizzieren üben wollte.

Der intensive Betrieb des Musikunterrichts an den Seminaren hat reiche Früchte getragen, durch ihn sind die Volksschullehrer thatsächlich bisher ausgerüstet worden, eine künstlerische Mission in den breiten Volksschichten zu erfüllen. Ich kann mir nicht versagen, zum Schluß auf die schönen Worte hinzuweisen, die kürzlich Hans Thoma in einem Aufsatze über Volkskunst und Kunstvereine hierüber geschrieben hat.

Er war aus Italien zurückgekehrt, und es war ihm ergangen wie manchem kunstsinnigen Italienfahrer, er hatte eine große Mißachtung deutschen Wesens und deutscher Art mitgebracht. Mißmutig saß er einst im Garten eines Dorfwirtshauses, ganz abwesend im Lande seiner Sehnsucht. „Da mit einemmale erhoben städtisch gekleidete Männer ihre Stimmen und sangen vierstimmig das alte Lied: „Es waren zwei Königskinder" — und diese Töne, dieser herrliche geordnete Gesang sagten mir auf einmal, was Deutschland ist — ja sogar was deutsche Kunst ist, was sie sein kann. Die Sänger waren vier Lehrer, die ihren freien Nachmittag da zubrachten. Sie sangen noch mehrere herrliche Lieder, so ganz nur für sich. Ich wagte auch gar nicht, ihnen zu danken, sie haben ja nicht meinetwegen gesungen. Dankbar still schlich ich von dannen, ein froh Zufriedener, daß er die Gemeinschaft mit der deutschen Volksseele wiedergefunden hatte."

M. H.! Verfolgen wir mit Nachdruck und Eifer die Bestrebungen, denen an dieser bedeutungsvollen Stätte Ausdruck zu geben mir vergönnt war, so dürfen wir hoffen, daß einst die Zeit anbricht, da der deutsche Volksschullehrer ein neues Vermittleramt übernehmen kann, die Masse der deutschen Jugend und damit des deutschen Volkes empfänglich zu machen für die herrliche, große deutsche bildende Kunst!

Die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten

Berichterstatter: Professor Dr. Lange, Tübingen

Bericht (Leitsätze)

Da die akademisch gebildeten Lehrer der Knaben- und Mädchenschulen zwar keinen besonderen kunsthistorischen oder ästhetischen Unterricht erteilen, wohl aber ihre Zöglinge, wo es immer geht, künstlerisch anregen sollen, müssen sie selbst auf der Universität Gelegenheit gehabt haben, künstlerisch angeregt zu werden.

Diese Aufgabe fällt, abgesehen von dem Dozenten der deutschen Sprache und Litteratur sowie dem akademischen Musikdirektor besonders den Vertretern der klassischen Archäologie und der mittelalterlichen und neueren Kunstgeschichte zu.

Jede Universität sollte deshalb außer einem Professor der Archäologie auch einen etatsmäßig angestellten Professor der Kunstgeschichte haben. Eine Kombination dieser Professur mit der archäologischen oder gar mit der historischen, philosophischen oder mathematischen ist nicht zu wünschen. (Heiterkeit.) Dagegen empfiehlt es sich, die Kunstgeschichte mit der Ästhetik zu verbinden, weil dadurch 1. der Kunstgeschichte ihr rein künstlerischer Charakter strenger gewahrt, 2. die Ästhetik von ihrer unfruchtbaren Verbindung mit der Philosophie gelöst und wieder zu einer wirklichen Kunstlehre gemacht wird. (Beifall.)

Da Kunstverständnis nur durch Verbindung der Anschauung mit dem lebendigen Wort gelehrt werden kann, sollte jede Universität eine gut dotierte kunsthistorische Sammlung haben, die nicht nur zur Illustration der Vorlesungen zu benutzen, sondern den Studenten auch außer den Vorlesungen möglichst oft und bequem zugänglich zu machen wäre. Besonders an Universitäten in kleineren Städten, die sonst wenig künstlerische Anschauung bieten, sollte auf die Entwickelung derartiger Sammlungen der größte Wert gelegt werden. Wo es der Raum gestattet, sollten regelmäßige Ausstellungen der Kunstblätter mit Führungen, öffentlichen Vorträgen u. s. w. stattfinden. Zu diesen wären außer den Studenten besonders die Lehrer der Stadt, sobald sie es wünschen, zuzulassen. Anforderungen der letzteren in Bezug auf die Teilnahme an Vorlesungen, die an den Dozenten ergehen, sollten von diesem niemals abschlägig beschieden werden.

In den Vorlesungen ist besonders dahin zu wirken, daß die einseitig klassizistische Auffassung der Kunst, die noch immer bei vielen Lehrern der klassischen Sprachen und des Deutschen besteht und die sich auf dem Gymnasium besonders bei der Lektüre von Lessings Laokoon in verhängnisvoller Weise geltend macht, zurückgedrängt und durch ein wahres, allseitiges Verständnis der Kunst ersetzt werde.

Dies kann 1. in den archäologischen Vorlesungen geschehen, wenn sie nur vom Standpunkt der durch die neueren Forschungen und Ausgrabungen bedingten freieren Auffassung von der antiken Kunst gehalten werden, 2. durch die kunsthistorischen Vorlesungen, wenn in ihnen nur die deutsche und niederländische, sowie die moderne Kunst besonders berücksichtigt wird.

Um einer einseitig kunsthistorischen Bildung der Lehrer vorzubeugen, sind neben den historischen Vorlesungen systematische zu halten, in denen die Zuhörer in das Wesen der Kunst und zwar vom technischen und ästhetischen Standpunkt eingeführt werden. Diese sind schon wegen der mangelhaften künstlerischen Vorbildung der meisten Studenten unentbehrlich.

Bei besser besuchten Vorlesungen sind Demonstrationen mit dem Skioptikon oder Epidiaskop zu halten. Jedes kunsthistorische Institut sollte deshalb ein solches Instrument besitzen.

Neben den Vorlesungen sind Übungen im Betrachten, Erklären und Beurteilen von Kunstwerken, Originalen sowohl wie Reproduktionen, zu halten, besonders aber die Baudenkmäler der Stadt und ihrer Umgebung, sowie etwa vorhandene Kunstsammlungen bei regelmäßigen Exkursionen zu besichtigen.

Das Amt des akademischen Zeichenlehrers ist zu erhalten und seine Thätigkeit in jeder Beziehung zu unterstützen.

Verhandlung

Professor Dr. **Matthäi**, Kiel: Was Herr Kollege Lange eben gesagt hat, die Forderungen, die er aufgestellt hat, unterschreibe ich alles Wort für Wort. Sie sind mir aus dem Herzen gesprochen. Ich glaube aber noch eine kleine Ergänzung geben zu können. Er hat unter den Faktoren, die eine Erziehung zum Verständnis der Kunst auf den Universitäten geben können, den akademischen Musikdirektor, den Lehrer der Litteratur, den Archäologen und den Kunsthistoriker genannt; er hat aber in dieser Aufzählung einen Faktor ausgelassen und erst später mehr beiläufig erwähnt, den ich für sehr

wichtig halte, den akademischen Zeichenlehrer. Das ist ein Faktor, mit dem man bisher auf den Universitäten nichts Rechtes anzufangen wußte. Ich spreche hier aus eigener Erfahrung. Es ist z. B. an einer Universität in Preußen der Versuch gemacht worden, dieses Zeichenlehreramt etwas fruchtbarer zu machen, indem man es verband mit der Professur für mittlere und neuere Kunstgeschichte. Ich werde an anderer Stelle nachweisen, daß eine solche Verbindung schwer durchführbar ist. Zum Unterricht im Zeichnen gehört eine gewisse Anzahl von Semestern; heute kommt einer, der noch gar nicht, morgen einer, der schon fünf Semester gezeichnet hat. Soll der Zeichenunterricht da einen Fortschritt gewährleisten, so müßte der Dozent mehrere Kurse in der Woche für die verschiedenen Stufen einrichten können. Dazu hat aber der Vertreter der Kunstgeschichte nicht die Zeit. Daher möchte ich meinen, daß dieses akademische Zeichenlehreramt vielleicht auf andere Weise zu fruktifizieren wäre. Für uns Professoren der Kunstgeschichte ist es höchst wünschenswert, daß die Studenten, die unsere Vorlesungen hören — und es handelt sich dabei nicht nur um Fachmänner, sondern auch um Lernende, die Lehrer werden wollen u. s. w., daß diese Leute zunächst einmal Kunstwerke ansehen lernen, etwas von der Technik der Kunst erfahren, daß sie wissen, wie ein Holzschnitt zustande kommt, was ein Temperabild, ein Ölbild, ein Aquarellbild ist u. s. w. Es wird in den Vorlesungen davon gesprochen, und die Leute haben nie gesehen, wie so etwas zustande kommt. Darin könnte doch Wandel geschaffen werden. Es will mir scheinen, daß das der Platz ist für den Künstler, den Herr Obrist als den in Kunstdingen berufenen Lehrer bezeichnet hat. Man sollte das Amt des akademischen

Zeichenlehrers einem Künstler übertragen, der den Professor der Kunstgeschichte insofern unterstützen und entlasten könnte, als er die Einführung in das Technische übernähme. Die Studenten würden sich in seiner Werkstatt durch eigenen Augenschein vom technischen Verfahren überzeugen. Sie könnten dort zeichnen lernen, ja auch selbst radieren. Man sollte die Regierungen anregen, das Amt des akademischen Zeichenlehrers in dem von mir angedeuteten Sinne weiter auszubauen.

Schulinspektor **Fricke**, Hamburg: Ich habe mich nur noch eines Auftrages zu entledigen, der mir geworden ist von der Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Bildung in Hamburg. Ganz genau gehört er nicht zu diesem Punkte der Tagesordnung, aber er paßt doch am besten hierher, da sein Gegenstand auch im Referat berührt worden ist. Es ist vorhin von einigen der Herren Redner der Wunsch geäußert worden, es möchte der Kunsterziehungstag sich wiederholen. Unsere Lehrervereinigung hat dieser heutigen Tagung großes Interesse entgegengebracht. Das sehen Sie daraus, daß von Hamburg aus dieser Vereinigung allein 17 Mitglieder erschienen sind. Aber wir fürchten, daß, wenn die Kunsterziehungstage sich ausschließlich auf die bildende Kunst beschränken, eine chinesische Mauer zwischen den einzelnen Zweigen der künstlerischen Erziehung aufgerichtet wird. Unsere Bitte geht deshalb dahin, daß auf dem nächstfolgenden Kunsterziehungstage auch die Dichtkunst und die Musik eine Stätte finden mögen, denn schließlich handelt es sich doch um ein Ganzes, um die Erziehung des Volkes zum künstlerischen Genuß überhaupt, nicht allein der bildenden Künste.

Der **Vorsitzende** dankt den Herren Berichterstattern, ferner den Herren, welche in der Debatte sich so gut an

die erbetene Zeitdauer gehalten haben, daß das Amt des Vorsitzenden ihm zu einer Freude geworden sei, und fährt fort: Ich danke den übrigen Anwesenden, die mit einer bewundernswerten Geduld von Anfang bis zum Schluß an den Verhandlungen teilgenommen haben. Mit dem Ausdrucke des Dankes für alle Unterstützung, und mit dem Wunsche, daß die Verhandlungen, die wir heute zu Ende gebracht haben, gute Früchte tragen möchten, schließe ich die Sitzung, erteile aber vorher noch Herrn Geheimrat Wagner auf seinen Wunsch das Wort.

Geheimer Rat Dr. **Wagner**, Karlsruhe: Meine Herren! Dieser Kunsterziehungstag, die Verhandlungen von heute, sind mit Recht eben gerühmt worden. Sie sind wesentlich unter anderem gerühmt worden wegen der Ordnung, die wir, wie der Herr Vorsitzende uns nahe legte, eingehalten haben. Der Führer und Träger der Ordnung ist aber der Herr Vorsitzende selbst gewesen sowie sein Herr Stellvertreter. Meine Herren, ich habe selten es noch gesehen, daß während einer so langen Verhandlung so verhältnismäßig schwierige Dinge so präzis erledigt worden sind, daß sie auf die Minute richtig abgeschlossen haben. Dazu gehört viel Geisteskraft und viel Energie von Seiten der Herren Präsidenten. Dieser Geschäftsführung gebührt unser wärmster Dank, und ich bitte die Herren als Zeichen dieses Dankes für diese tüchtige Leitung der Geschäfte sich von ihren Sitzen zu erheben. (Geschieht.) (Bravo.)



Spamersche Buchdruckerei in Leipzig

Bis jetzt sind Bilder folgender Künstler teils erschienen, teils im Drucke, teils zugesagt:

Ferd. Andri, Wien.
Julius Bergmann, Düsseldorf.
Karl Biese, Karlsruhe.
J. V. Cissarz, Dresden.
Walter Conz, Karlsruhe.
Ludwig Dettmann, Königsberg.
Robert Engels, München.
Otto Erler, München.
Hellmut Eichrodt, Karlsruhe.
Eduard Euler, Karlsruhe.
Jenny Fikentscher, Grötzingen.
Otto Fikentscher, Grötzingen.
Otto Fischer, Dresden.
Walther Georgi, München.
Anton Glück, Karlsruhe.
Albert Haueisen, Karlsruhe.
Robert Haug, Stuttgart.
Otto Heichert, Düsseldorf.
Franz Hein, Grötzingen.
Franz Hoch, München.
Ludwig v. Hofmann, Berlin.
Angelo Jank, München.
Friedr. Kallmorgen, Karlsruhe.
Arthur Kampf, Berlin.
Eduard Kämpffer, Breslau.
Gustav Kampmann, Grötzingen.
Karl Langhein, Karlsruhe.
Walter Leistikow, Berlin.
Sofie Ley, Karlsruhe.
Adolf Luntz, Karlsruhe.
Karl Otto Matthäi, Karlsruhe.
Freiherr von Myrbach, Wien.
Emil Orlik, Prag.
Hermann Petzet, Karlsruhe.
Paul von Ravenstein, Karlsruhe.
Max Roman, Karlsruhe.
Paul Schultze-Naumburg, Berlin.
Franz Skarbina, Berlin.
W. Steinhausen, Frankfurt a. M.
Hans Thoma, Karlsruhe.
Hans von Volkmann, Karlsruhe.
Max Wislicenus, Weimar.

Alles Nähere wolle man aus dem „Illustrierten Verzeichnis" ersehen, das auf Verlangen eine der beiden Firmen versendet.

B. G. Teubner

Leipzig, Poststraße 3.

R. Voigtländers Verlag

Leipzig, Breitkopfstraße 7.



Spamersche Buchdruckerei in Leipzig